Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ: 9070326
Centre d'intérêt: 912

Alpha 90 : [recherches en alphabétisation] / sous la dir. de Jean-Paul Hautecoeur ; [préparé par la Direction générale de l'éducation des adultes du Ministère de l'éducation du Québec avec l'aide du Secrétariat national de l'alphabétisation du Secrétariat d'État du Canada]. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, [1990?]
489 p. : ill. ; 26 cm.

Code: 9091-0269 ; 28-2453. Bibliogr.: à la fin de certains textes.

ISBN 2-550-15297-2

Vedette(s)-secondaire(s): Hautecoeur, Jean-Paul, éd * Québec (Province). Direction générale de l'éducation des adultes * Canada. Secrétariat national de l'alphabétisation

Descripteur(s): Alphabétisation * Francophone * Autochtone * Femme * Application pédagogique de l'ordinateur * Éducation des adultes

Identificateur(s) de nom: États-Unis * Grande-Bretagne * Europe * Allemagne * Belgique * Espagne * France * Irlande * Pays-Bas

Alpha 90 contient vingt-et-un textes d'origine internationale de recherche en alphabétisation. La première partie, américaine, dévoile les réalités cachées derrière les politiques et les discours dominants en alphabétisation. Un premier évoque l'histoire de l'alphabétisation au Québec pour montrer qu'en vingt-cinq ans, on n'a pas réussi à décoller l'alphabétisation d'objectifs et de planification scolaires. Puis, on montre que si, au Canada, l'alphabétisation francophone est une question politique, elle est à l'encontre des politiques de la majorité anglophone. On s'attaque ensuite au problème de l'alphabétisation et de sa pratique aux États-Unis. Un second article sur le Québec s'interroge sur le potentiel d'attraction du programme scolaire d'alphabétisation. Le dernier texte est un témoignage montagnais, à l'antithèse des discours vertueux sur l'alphabétisation. La seconde partie, européenne, couvre en majorité des expériences pratiques d'alphabétisation vécues en Europe: la création d'un réseau informel d'échanges à l'échelon européen; dix expériences de recherche en Grande-Bretagne; les femmes et l'analphabétisme aux Pays-Bas; le mouvement volontaire d'alphabétisation en Irlande; les facultés élémentaires de perception et de cognition dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture; l'animation socio-culturelle dans les zones rurales défavorisées en Espagne; l'expérience de LABO, en France, qui a intégré le micro-ordinateur en formation de base; la conception française d'un modèle de "formation ouverte multimédia" pour des publics de bas niveau.

Type de document:
Notice(s) connexe(s): 8870862, 8670517, 8470971, 8270550, 8270506, 8270262

ALPHA 90

Recherches en alphabétisation

sous la direction de Jean-Paul Hautecœur

Québec

90-70326

ALPHA 90

sous la direction de
Jean-Paul Hautecoeur

Document préparé par la Direction générale de l'éducation des adultes du ministère de l'Éducation du Québec

avec l'aide du
Secrétariat national de l'alphabétisation du Secrétariat d'État du Canada

La photo de la page de couverture
«Hymen de lecture»
est de André Mathieu (1989)

Dépôt légal 3^e trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN : 2-550-15297-2

TABLE DES MATIÈRES

Introduction, *Jean-Paul Hautecoeur* 1

Illettrisme et nouvelle alphabétisation, *Jean-Pierre Vélis* 13

De la tente à la rue, 15. — De nouvelles stratégies, 17. — Outre Atlantique, un discours montant, 20. — En Europe, une partie de cache-tampon, 22. — L'analphabétisme omniprésent, 25.

Politique d'alphabétisation au Québec : une perspective historique, *Jean-Paul Hautecoeur* 31

Un fait récent, 33. — Le contexte canadien et international, 35. — Le contexte québécois, 37. — Un quart de siècle de politiques, 39. — Des tendances actuelles, 44.

Alphabétisation et assimilation des minorités au Canada : le cas des francophones du Canada, *Serge Wagner* 53

I La situation canadienne dans son ensemble, 56.
II Analphabétisme et alphabétisme en Ontario français, 64.
III Quelques conclusions prospectives, 77.

L'analphabétisme aux États-Unis : discours, recettes et réalité, *Mike Fox, Catherine Baker* 85

En quoi consiste le problème, 88. — Alors, qu'est ce qui ne va pas ? 95. — Adoption d'un modèle différent, 97. — De la théorie à la pratique, 108.

Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation, *Jean-Paul Hautecoeur* 121

L'hiatus entre l'offre et la demande, 123. — Pourquoi ne se présente-t-on pas ? 126. — Le pari risqué de la pression de l'offre sur la demande, 134.

« Les Indiens nous font du trouble », *Noëlla McKenzie* 141

Vers un espace européen de l'alphabétisation et de l'éducation de base des adultes, *Pierre Freynet* 147

Une approche pragmatique, 149. — Vers un réseau européen, 151. — De nouveaux enjeux, 153.

Liens entre la recherche et la pratique : dix exemples de recherche sur l'alphabétisation en Grande-Bretagne, *David Barton, Sally Murphy* 157

Conférences, 160. — Liens entre la recherche et la pratique, 162. — Exemples de recherches en cours, 162.

Comprendre l'alphabétisme au quotidien, *David Barton* 173

Événements et pratiques, 177. — Domaines de l'écriture, 179. — L'écriture, une pratique sociale, 181.

Existe-t-il une culture illettrée? *Dominique Brunetière, Jeanette Metay, Thierry Sylvestre* 189

I Itinéraire d'une démarche de formation et de recherche-action, 191

II L'enquête, 194

III Présupposés théoriques et idéologiques, 207

Les femmes et l'analphabétisme, *Fie van Dijk* 219

La mère et l'école, 223 — Garçons, filles et lecture, 226 — Une deuxième chance pour les femmes?, 228 — Poursuivre les recherches, 230

Le développement de l'alphabétisation en République d'Irlande, *N. Dalton, J. Derbyshire, G. Mernagh, W. Wrynn* 233

I L'évolution du mouvement d'alphabétisation, 235

II Des principes pour la qualité des services, 238

III Un projet de recherche-action dans le comté d'Offaly, 242

IV Questions pour l'avenir, 248

Recherche sur un manuel de langue en formation de base, *Franca van Alebeek, Tineke Krol* 251

Les projets de lancement de l'École ouverte, 257 — Le projet formation continue (PVE), 258 — Les fondements de la formation langagière, 261 — Une première version du livre, 264 — Les nouvelles recherches de PVE, 271

Analphabètes et alphabétisation : en RFA aussi, *Gertrud Kamper, Helga Rubsamen* 273

Sur le développement de l'alphabétisation en RFA, 275 — L'état de la recherche, 279 — Notre sentiment sur la question, 281

Les facultés élémentaires dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, *Gertrud Kamper, Helga Rubsamen* 283

I Le contexte, 285

II Le projet, 286

III Quelques informations sur la théorie de l'activité, 289

IV Recherche et résultats, 297

V La modification des instructions, 313

VI Discussion des résultats et problèmes, 334

Les interactions sociales et l'enseignement de la lecture et de l'écriture en milieu défavorisé, *Jacques Fijalkow* 343

Les fondements théoriques, 346 — Les différents types d'interactions sociales, 347 — Conclusion, 355

Les écoles de devoirs dans la prévention de l'échec scolaire, *Véronique Marissal* 359

Les écoles de devoirs à Bruxelles, 362 — Les activités, 364 — Les parents, 366 — L'école, 370 — Les autres partenaires, 371 — Écoles de devoirs et alphabétisation, 373

Un modèle méthodologique d'intervention globale auprès d'enfants et d'adultes, *Anna Lorenzetto* 377

Un modèle méthodologique, 379. — Pourquoi un projet « adulte » lié à l'école maternelle ? 380.

Méthodologie de l'animation socio-culturelle dans les zones rurales défavorisées d'Espagne, *T.D. Gonzalez, F.S. Fernandez* 385

I Le milieu rural, 388.

II La culture comme instrument de développement, 392.

III L'animation socio-culturelle, méthode de revitalisation, 395.

IV Conclusion, 401.

Informatique et publics illettrés : l'expérience de LABO, *Jean-Louis Berterreix* 407

Naissance d'une expérience, 409. — Nos hypothèses de travail, 414. — Création de LABO, 416. — Une méthodologie, 421. — Comment détourner la demande affective ? 433. — Les réactions du stagiaire, 438.

Formation ouverte multimédia pour des publics de bas niveau, *Bernard Obled* 445

I Formation multimédia et formation ouverte, 447.

II La stratégie multimédia, 469.

INTRODUCTION

Jean-Paul Hautecoeur

En décembre 1986 avait lieu à l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, à Hambourg (RFA), une « Réunion technique des spécialistes européens sur la prévention de l'analphabétisme fonctionnel et l'intégration des jeunes au monde du travail ». Cette réunion avait en particulier l'objectif de développer la coopération internationale en matière de recherche liée aux pratiques professionnelles et aux acteurs de terrain (cf. Rapport final : Introduction).

Vue du Québec et du terrain des activités de recherche qui intéressent les publications ALPHA, cette réunion était une occasion idéale pour s'informer des expérimentations, des actions et des recherches menées en Europe, de rencontrer des chercheurs de l'ensemble des pays de la région Europe (qui comprend pour l'UNESCO l'Europe de l'Est et l'URSS, mais aussi le Canada et Israël), éventuellement d'amorcer des projets communs de recherche et d'édition avec de nouveaux partenaires. Grâce à la Commission canadienne pour l'UNESCO et à l'Institut de Hambourg, je fus invité à participer à cette réunion à titre d'observateur. Telle est l'origine de la présente édition d'*ALPHA 90*.

Sur le chapitre de la recherche, les recommandations de cette réunion précisaient des domaines de recherche à entreprendre : l'analphabétisme, les projets d'alphabétisation « qui ont réussi, particulièrement en ce qui concerne l'engagement effectif des analphabètes dans de tels projets », l'évaluation, une enquête comparative sur différents projets. On insistait également sur l'importance de la diffusion des résultats de recherches, « selon une stratégie de diffusion bien conçue de manière à atteindre les institutions et les individus susceptibles d'en faire usage ». Sur le chapitre de la coopération internationale, outre un « programme cohérent de recherche-action », on jugeait essentielle « la création d'un réseau sur l'analphabétisme en Europe, en vue de faciliter un échange de spécialistes, d'informations, de bibliographies et de documentation ».

Des thèmes prioritaires de recherche-action, une stratégie de diffusion des écrits de recherche et la constitution d'un réseau (de lecteurs, de producteurs, de diffuseurs) d'échanges sur l'analphabétisme et l'alphabétisation : c'était l'occasion, pour les publications ALPHA au Québec, qui avaient précisément les mêmes objectifs dans un réseau jusqu'alors restreint et plutôt « insulaire » (les communications avec le Canada anglophone sur des ques-

tions linguistiques et culturelles stratégiques sont pour le moins distantes, celles avec les États-Unis pratiquement inexistantes), d'agrandir le champ en ouvrant largement les tables des matières à des auteurs européens, de faire connaître au Québec d'autres orientations et d'autres contextes d'intervention en alphabétisation, possiblement de participer à un projet commun d'enquête comparative ou d'évaluation par exemple, et enfin de mettre au service du vaste réseau à constituer par l'intermédiaire de l'Institut de l'UNESCO à Hambourg les moyens d'édition et de diffusion, même modestes, dont nous disposions.

Mais nous n'en étions encore qu'à l'étape des recommandations et des projets. Il fallait trouver, après cette première prise de contact, les moyens de les réaliser, au moins en partie et dans un contexte réel (une réunion internationale, à caractère diplomatique, a quelque chose d'irréel ...). Deux réunions de travail coordonnées par le Centre universitaire de formation continue de l'Université d'Angers (CUFCO), en France, ayant pour thème la recherche appliquée à l'échelle de la Communauté européenne, ont créé l'occasion de réaliser ces projets.

Des intervenants et des chercheurs — aussi des intervenants-chercheurs — se sont rencontrés, leurs travaux ont été présentés et discutés en ateliers, des documents ont été distribués, des adresses et numéros de téléphone ont été échangés. Des textes ont suivi, diverses collaborations ont été amorcées dont la participation du groupe à *ALPHA 90* et, réciproquement, la participation d'ALPHA au développement de ce réseau, morceau d'un réseau plus vaste en voie d'élaboration à l'Institut de Hambourg (voir infra le texte de Pierre Freynet).

Tous les participants à la première réunion — Angers, avril 1988 — ont accepté de collaborer à *ALPHA 90*. À la seconde réunion — Londres, décembre 1988 — les modalités et les confirmations de ces collaborations ont été arrêtées. Il y eut un séminaire sur le thème des « Écritures et (des) écrits dans l'éducation de base des adultes » — Angers, avril 1989 — où participaient de nouveaux partenaires, en particulier des « apprenants » irlandais responsables d'un atelier. N'ayant pu me joindre à ce séminaire, j'ai dû effectuer les liaisons pour l'édition par courrier, par téléphone et par télécopieur. Certaines contributions prévues ont été abandonnées ; d'autres se sont ajoutées, sans lien direct avec le « réseau ». Tels sont le lien et le contexte qui ont permis à la communauté d'une table des matières de se constituer.

Il est difficile de passer sous silence les conditions de production d'*ALPHA 90*. D'aucuns imaginent des conditions confortables, un bureau, du personnel, de grands moyens que semble confirmer la gratuité de la publication à la fin. Il n'en est rien. La recherche en alphabétisation n'a ni le statut ni les moyens des « APO » (applications pédagogiques de l'ordinateur) ou des publications corporatistes en éducation...

Revenons à l'avant-scène : l'Année internationale de l'alphabétisation. Pour *ALPHA 90*, il s'agit essentiellement de réaliser deux objectifs, ou plutôt de commencer à mettre en place les conditions de leur réalisation : d'une part **internationaliser la recherche** en alphabétisation, donc développer les communications (à l'est : l'Europe ; à l'ouest : le Canada ; au sud : les États-Unis mais aussi le tiers monde ; même au nord : les Premières Nations) et créer des liens, des lieux, des occasions de travail en commun ; d'autre part, **mieux faire connaître ces écrits** de recherche, soit améliorer la stratégie de diffusion de manière, comme le disait une recommandation de la réunion de Hambourg de 1986, « à atteindre les institutions et les individus susceptibles d'en faire usage ».

L'objectif d'internationalisation de la recherche est ici compris à partir du contexte et de l'expérience québécois. Il a déjà été question de la situation d'insularité culturelle du Québec en Amérique du Nord (l'article de Serge Wagner en traite en terme de « minorité ») et de l'importance d'être branché au réseau francophone européen. C'est dans ce sens qu'*ALPHA 88* avait été réalisé, débordant d'ailleurs le réseau de l'Europe et des pays industrialisés francophones pour inclure Haïti. Une autre raison est de nature méthodologique et pragmatique, et n'est pas liée exclusivement à la communauté francophone : il y a avantage à observer, analyser, interpréter le local à l'aide d'expériences et de connaissances acquises ailleurs (du local unique au local multiple) pour conforter savoir et expérience locaux, ou pour les relativiser, les améliorer, les changer. Il peut y avoir aussi avantage à importer un savoir-faire ici inexistant ou sous-développé, ainsi qu'à exporter une expertise, un modèle, du matériel, etc.

Il y a de nombreux exemples des avantages d'un élargissement du champ dans la présente publication. Micro-informatique : les réalisations du Centre université-économie d'éducation permanente (CUEEP) et du Laboratoire d'apprentissage de base par ordinateur (LABO) en France sont assez avancées et productives pour en envisager des applications ici, notamment dans une orientation à développer : la déscolarisation des interventions et la réinsertion professionnelle. Matériel didactique et pédagogie : l'équipe de l'Université d'Amsterdam a montré qu'on pouvait actualiser Paolo Freire et Célestin Freinet dans une nouvelle perspective théorique (la sociorhétorique) appliquée à une démarche de recherche-action participative. Cette démarche pourrait être riche d'inspiration pour le mouvement populaire québécois d'alphabétisation, qui depuis longtemps se cherche une pédagogie à la mesure de ses revendications sociales et conforme à sa volonté d'autonomie. La même expérience hollandaise jointe à celle de l'Université de Lancaster (Grande-Bretagne), toutes les deux identifiées à la linguistique appliquée et fortement liées aux pratiques quotidiennes de l'alphabétisation, pourrait avantageusement influencer le département de linguistique d'une université du Québec où un programme de formation d'alphabétiseurs n'arrive à faire décoller ni la recherche, ni les projets conjoints avec le « milieu », ni même les inscriptions singulièrement en baisse (voir l'introduction à *ALPHA 88*).

Un thème de recherche comparative commune, où le Québec aurait une expertise certaine, serait par exemple l'intégration de l'alphabétisation dans un système scolaire et ses conséquences.

Mais aussi, il y a des problèmes semblables ou analogues d'une entité locale ou nationale à une autre. Il y a des questions communes à l'ensemble des pays industrialisés qui méritent qu'on y travaille conjointement. Il y a des tendances fortes et transnationales qui déterminent localement des problèmes, la manière de les poser, la manière de les résoudre. La mondialisation de l'économie et le changement du rapport formation/emploi dans les pays industrialisés par exemple ; la crise des systèmes et des cultures scolaires en rapport avec la croissance de l'« illettrisme » chez les jeunes ; la communication des États avec de larges couches de citoyens devenus « fonctionnellement analphabètes » ou la « société duale » du point de vue de la communication et des droits. Le texte de Jean-Pierre Vélis, le seul comparatif de l'ensemble, illustre ce point de vue de la réalité du même des deux côtés de l'Atlantique malgré des perceptions, des langages et des politiques qui diffèrent. Il est manifeste que pour traiter de ces questions communes on aura à développer des stratégies internationales de travail — qui ne sont pas réservées aux instituts et aux centres de recherche spécialisés. Nos pratiques de recherche-action et de recherche participative supposent aussi l'ouverture du champ local, provincial, national, comme il est devenu « naturel » qu'on le fasse dans le contexte de la Communauté européenne, comme on le fait communément entre le Canada anglophone et les États-Unis. (Pour une explicitation du sens que nous donnons à la recherche-action, voir la « Présentation » à d'*ALPHA 88*).

Une autre variable de la nécessaire coopération internationale en recherche touche les aspects technique, terminologique, méthodologique. Soit par exemple la mesure de l'analphabétisme « fonctionnel », ou de l'« illettrisme », ou encore du « semi-alphabétisme » dans les pays industrialisés dont le niveau de développement est comparable. On aura besoin de critères de mesure uniformisés dès le moment où l'on décidera, par exemple, de mener une étude comparative, non seulement sur l'étendue et le degré de l'analphabétisme, mais aussi sur les dispositifs mis en place par les États, sur les législations, sur les coûts de la formation, etc. Il est actuellement difficile de concevoir, par exemple, une étude comparative sur les résultats de différents dispositifs de formation si l'on ne peut connaître clairement la nature ainsi que le contexte des entrées (input).

L'objectif d'internationalisation de la recherche suppose évidemment que la recherche en alphabétisation-formation de base soit suffisamment développée à l'échelle locale, et également suffisamment affranchie d'objectifs opérationnels. Au Québec, cela signifie que la recherche doit gagner la communauté universitaire, encore singulièrement absente des terrains locaux d'expérimentation et de recherche-action. Depuis cinq ans, toutes les énergies et tous les crédits (actuellement importants, voir l'article sur les

politiques au Québec) ont été absorbés par la mise en place, dans le réseau d'éducation des adultes, d'un programme de formation qu'il a fallu « harmoniser » avec l'ensemble du dispositif scolaire (primaire-secondaire, formation générale). Ce n'est qu'à l'occasion d'un programme de subventions du gouvernement fédéral et de la conjoncture de l'Année internationale que quelques projets de recherche ont pu trouver un créneau d'accueil… Voilà un sujet de recherches à investiguer dans plusieurs contextes nationaux et à comparer internationalement : la place, les moyens, le statut et l'impact des activités de recherche dans les programmes nationaux d'alphabétisation (voir par exemple l'article de Gertrud Kamper et de Helga Rubsamen pour l'Allemagne, de David Barton et de Sally Murphy pour la Grande-Bretagne, et le collectif de la National Adult Literacy Agency (NALA) pour l'Irlande, etc.).

En ce qui concerne le deuxième objectif à atteindre à l'occasion de l'Année internationale, l'amélioration de la stratégie de diffusion de ces ouvrages ALPHA, plusieurs initiatives sont essayées cette année. Ce sont : la double édition, française et anglaise, facilitée par la participation d'auteurs anglophones, par l'efficacité des services de traduction du ministère de l'Éducation et par l'aide du Secrétariat d'État du gouvernement fédéral ; la demande de collaboration d'organismes canadiens pour informer leurs réseaux de la présente publication en français et en anglais et pour assurer sa distribution ; le même type de demande de collaboration aux auteurs affiliés à un organisme qui aurait déjà une vocation de communication en réseau ; enfin, la participation de l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation à l'édition et à la distribution dans les autres pays. Ce mode de diffusion en dehors du Québec par l'entremise d'organismes divers engagés en alphabétisation devrait en premier lieu améliorer nettement la diffusion d'*ALPHA 90*, mais également permettre l'entrée en communication avec des individus et des institutions jusqu'alors inconnus de nous, qui sont engagés dans la recherche et intéressés à participer d'une façon ou d'une autre à des projets ultérieurs.

On connaît l'origine, l'occasion, le lieu et la conjoncture de la présente production d'*ALPHA 90*. Le sujet de la contribution de chacun des auteurs était libre. Il reflète dans presque tous les cas une histoire locale, provinciale ou nationale d'intervention en alphabétisation qui supposait une démarche de recherche. S'il y a un thème commun à tous ces écrits, c'est bien celui que le groupe initial réuni à Angers s'était donné : « La recherche en lien avec la pratique ». C'est d'ailleurs le titre d'un des articles, et également le titre d'une publication britannique (RAPAL — *Research and Practice in Adult Literacy* — voir D. Barton et S. Murphy). Un article qui n'est pas arrivé à temps — le sujet est plus complexe qu'il n'en a l'air — se proposait d'analyser la relation entre ces deux pratiques qui peuvent se confondre ou bien s'exclure.

L'objectif initial de la publication était surtout exploratoire et documentaire : qu'est-ce qui se fait dans les pays de la Communauté européenne

et en Amérique du Nord, plutôt qu'est-ce que telle personne, telle équipe, tel organisme fait dans tel contexte national à expliciter ? Quelles questions sont posées à la pratique, dans la pratique ? Comment les activités de recherche s'inscrivent-elles dans ces actions de planification, de production, d'éducation ? Quelles réponses sont données, quelles solutions sont proposées aux problèmes ?

Un objectif ultérieur pourrait être de déterminer les questions prioritaires ou les thèmes de recherche en demande, et de tenter de les traiter collectivement, à partir évidemment de chaque configuration locale ou nationale. On pourrait aussi vouloir développer la recherche comparative sur des objets limités, par exemple sur les idéologies de l'alphabétisme, sur leurs enjeux politiques et sur les investissements qu'y consacrent les États ; sur l'analphabétisme et les mesures qu'on en fait ainsi que sur les discours qu'on tient à son propos ; sur l'évaluation globale des interventions, etc. Un tel projet de travail commun suppose évidemment qu'on se donne des conditions favorables, ce qui est plus contraignant qu'une liaison épisodique à distance. Et, au départ, il suppose un lieu relativement stable pour la coordination de ces projets, un soutien institutionnel ou politique, des moyens minimaux. Ce qui n'est pas tout à fait le cas actuellement comme on a pu l'entrevoir.

Le livre de Jean-Pierre Vélis, *[illegible] d'illettrie*, qui est un rapport personnalisé publié par l'UNESCO sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés et dont est tiré l'article qui figure ici, a inspiré l'ordre de présentation des textes. Jean-Pierre Vélis fait le constat de la différence de statut de la question de l'alphabétisme d'un côté et de l'autre de l'Atlantique. De son point de vue, là-bas, c'est-à-dire ici en Amérique du Nord, le problème de l'analphabétisme est massivement public, il est saisi par le politique comme une question stratégique nationale tant aux États-Unis qu'au Canada, la mobilisation comme les interventions des secteurs public et privé sont impressionnantes et elles ont gagné les places fortes : les médias, l'industrie, les politiques nationales... De l'autre côté, en Europe, face à des réalités sociales comparables mais moins ostensiblement dévoilées, on pratiquerait plutôt « la politique de l'autruche », on diluerait les problèmes et l'on n'arriverait pas à « décoller » de l'école ou d'une vision scolaire des problèmes et de leurs solutions.

Amérique/Europe, « nouvelle alphabétisation »/actions bénévoles marginales : cette dichotomie présentait l'avantage de regrouper les textes selon une géo-politique continentale plutôt que nationale, ce qui permettait de poursuivre l'enquête entreprise par J.-P. Vélis, d'un point de vue peut-être plus spécialisé. Mais la dichotomie appelait aussi sa contestation. Aux États-Unis, dans le Canada francophone, au Québec et chez les Premières Nations, la problématique de l'alphabétisation ne saurait se réduire aux slogans ni aux pratiques médiatiques de la « nouvelle alphabétisation ». En Europe, par ailleurs, certaines conjonctures nationales, certains contextes, certains développements d'expériences particulières n'ont rien à envier à des

situations analogues d'outre-Atlantique, ou encore certaines situations sont singulièrement semblables, on affronte les mêmes problèmes, on s'inspire aux mêmes sources, etc.

Ainsi la première partie, américaine, dévoile un autre versant : la réalité cachée derrière les pratiques et les discours dominants en alphabétisation. Un premier article évoque l'histoire de l'alphabétisation au Québec pour montrer qu'en 25 ans, sous le rapport des politiques, on n'a pas réussi à décoller l'alphabétisation d'objectifs et de planification scolaires. Serge Wagner montre que si au Canada l'alphabétisation chez les francophones est une question politique, elle l'est à l'encontre des politiques de la majorité anglophone et se confond avec la lutte pour la survie et pour la défense de droits élémentaires. Mike Fox et Catherine Baker s'attaquent aux discours alarmistes sur l'analphabétisme, à la réduction simpliste des problèmes ainsi qu'aux failles des dispositifs unidimensionnels de formation mis en place aux États-Unis. Ils leur opposent des actions diversifiées, d'autres types de services et de campagnes massives qu'ils expérimentent. Un second article sur le Québec interroge le potentiel d'attraction du programme scolaire d'alphabétisation pour conclure qu'un déplacement s'impose : passer d'une offre standardisée de services à l'interrogation de la demande réelle, ou chercher à satisfaire les moins nantis du système plutôt que ses professionnels. Le dernier texte est un témoignage montagnais, à l'antithèse des discours vertueux sur l'alphabétisation, qui laisse découvrir celle-ci comme un processus forcé d'acculturation et de domestication linguistique, culturelle, territoriale et foncièrement politique. À suivre !

La seconde partie, européenne, est introduite par Pierre Freynet du CUFCO d'Angers, en France, qui a pris l'initiative de créer et de coordonner ce réseau informel d'échanges entre le local multiple et un espace global européen qui s'agrandit. L'article de David Barton et de Sally Murphy décrit brièvement une dizaine d'expériences de recherche liées à la pratique du terrain de l'alphabétisation. Dans un autre texte, David Barton explicite par une entrée conceptuelle, l'une de ces recherches sur les usages et les significations de l'alphabétisme au quotidien : une lecture de l'alphabétisme au pluriel, à mettre en rapport avec la recherche de solutions de rechange à l'alphabétisation forcée décrite par Mike Fox, ainsi qu'avec la critique que fait Jean-Paul Hautecoeur de l'alphabétisation scolarisée au Québec.

Une approche similaire, de type anthropologique, tentée par l'équipe du CUFCO, a consisté à introduire une réflexion et une observation sociologiques dans une démarche de formation d'alphabétiseurs doublée d'une recherche participative sur la « culture illettrée ». La démarche, si elle aboutit à un cul-de-sac, n'en est pas moins éloquente : une fois que les chercheurs se furent soumis à un hara-kiri épistémologique, que sont devenus les partenaires ou les spectateurs de cette expérimentation ? Il semble qu'ils aient aussi disparu avec la question initiale et qu'on doive inverser les termes dans ce cas particulier de recherche-action : il s'agirait plutôt de « *action-*

research », au sens de « *happening* », un événement qui appelle une lecture fugace elle aussi désintégrante.

Un dernier texte sur l'analphabétisme, sa distribution et sa transmission sociale est présenté par Fie van Dijk : un projet de recherche sur les femmes, à associer à la démarche « socio-rhétorique » de l'article de Franca van Alebeek et de Tineke Krol de la même Université d'Amsterdam. Ces deux auteures partent d'une situation analogue à celle du CUFCO : intervenir, par une démarche de recherche participative, dans la formation d'alphabétiseurs qui est jugée trop universaliste, inadéquate. On en sort avec un manuel d'apprentissage à la préparation duquel ont participé formateurs et apprenants, mais dont l'usage par les formateurs s'avère encore inadéquat, parce que la formation classique des enseignants est à l'antithèse de la vision du monde dynamique (C. Freinet) et critique (P. Freire) des chercheurs ainsi que des objectifs de changement des rapports de communication que les auteures attribuent à la formation de base.

Un collectif de l'agence irlandaise d'alphabétisation, la « National Adult Literacy Agency » (NALA), fait une rétrospective du développement du mouvement volontaire (en grande partie bénévole) d'alphabétisation, défend vigoureusement les avantages de ces interventions autonomes, en présente aussi les faiblesses. Il décrit les effets d'un processus de recherche-action sur les pratiques quotidiennes d'un groupe, en particulier la participation des apprenants à la dynamique d'ensemble de l'organisme.

Gertrud Kamper et Helga Rübsamen font l'hypothèse que les facultés de perception et de cognition des apprenants sont inégalement développées, et que les difficultés d'apprentissage qu'ils rencontrent dans la lecture et l'écriture sont en partie imputables à l'inadaptation des enseignements. Dans le sillage de la théorie soviétique de l'activité, elles cherchent « à petits pas » comment modifier techniquement les instructions pour éviter que ne se développent les difficultés d'apprentissage. Elles sont amenées à faire le même type de constat que les auteures néerlandaises : les enseignants recyclés en alphabétisation sont mal préparés à appliquer ces stratégies pédagogiques expérimentales. Les échecs, qu'on n'ose pas reconnaître et qui sont des « questions taboues », dans les interventions institutionnalisées sont l'effet des conditions précaires défavorables de l'ensemble du dispositif.

Les trois contributions suivantes font le lien avec l'alphabétisation, ou l'enculturation, des enfants. Jacques Fijalkow, dans une perspective théorique interactionniste, présente le canevas d'une recherche-action qu'il mène en milieu scolaire et qui vise à modifier chacune des relations sociales à travers lesquelles se construit le succès ou l'échec de l'intégration scolaire des enfants. Véronique Marissal, en affinité implicite avec la méthodologie précédente, présente l'expérience des écoles de devoirs en Belgique, dont les transformations actuelles les conduisent à changer les relations qu'elles ont ou qu'elles n'ont pas avec l'école, les parents, les partenaires sociaux,

en particulier les groupes d'alphabétisation auxquels ne semblent pas participer les parents des enfants qui fréquentent les écoles de devoirs. La porte est entrouverte pour l'intervention « intergénérationnelle » et l'interaction de ces groupes d'acteurs, mais les positions, semble-t-il, demeurent stables. Anna Lorenzetto présente également un « modèle méthodologique » original d'action culturelle locale intergénérationnelle, qui vise à faire participer jeunes enfants et adultes, voire grands-parents, à un même projet de développement culturel qui associe d'autres agents responsables de la communauté. (Malheureusement, l'article de Anna Lorenzetto est arrivé à la toute fin de la préparation du manuscrit, alors qu'il était trop tard pour le compléter par une description empirique de ce « Projet Sicile » dont on n'aura connu que le concept).

La contribution de Tomas Gonzalez et de Florentino Fernandez est aussi de nature méthodologique et porte sur l'animation socio-culturelle en milieu rural désagrégé en Espagne. Ce type d'approche est, pour les auteurs, indispensable compte tenu de l'urgence d'agir et du contexte à la limite de la désertification humaine. La conscientisation par le « rêve possible » (P. Freire) serait le seul potentiel d'opposition entrevu à l'exil, synonyme de mort culturelle. Ce texte figure en solitaire. Une contribution portugaise aurait sans doute montré la grande influence qu'exerce toujours Paolo Freire dans ces deux pays du Sud de l'Europe, libérés de régimes politiques dictatoriaux et soumis depuis à des changements sociaux radicaux.

Les derniers auteurs de cette table des matières sont indépendants du réseau de recherche-action auquel ont participé la plupart des précédents collaborateurs européens. Leur lien avec la collection ALPHA est le terrain d'expérimentation de la micro-informatique en formation de base, qui a fait l'objet d'une précédente publication.* Jean-Louis Berterreix a fait une monographie de l'organisme LABO dans le Sud de la France, qui a systématiquement intégré le micro-ordinateur en formation de base conçue dans une perspective de réinsertion sociale et professionnelle. Comment fait-on ? Qu'est-ce que cela change ? Qu'est-ce que cela suppose comme changements initiaux ? Qu'est-ce que cela donne ? Autant de questions qui intéressent vivement beaucoup de lecteurs québécois, et sans doute européens.

Bernard Obled, partant de l'expérience du CUEEP dans le nord de la France (voir *ALPHA 88*), conceptualise le modèle de « formation ouverte multimédia » et analyse systématiquement l'ensemble des changements et des innovations pédagogiques qu'entraînent ces nouvelles médiations. Il précise en particulier l'affinité d'un tel dispositif de formation avec les nouvelles exigences de la formation professionnelle et les stratégies de développement des ressources humaines dans les entreprises. La visée d'autonomie est ici

---

* *Expérimentations du traitement de texte en alphabétisation*, sous la direction de J.-P. Hautecœur, ministère de l'Éducation, Québec, 1989. Une suite à ce rapport est à paraître à la Direction générale de l'éducation des adultes (1990).

centrale. L'individualisation devient plus un concept stratégique qu'idéologique. Et toutes les références aux thérapies sont disparues. On entre dans une autre philosophie de la formation où « l'analphabétisme » apparait désormais comme une survivance. À suivre attentivement !

ILLETTRISME ET NOUVELLE ALPHABÉTISATION*

Jean-Pierre Vélis
UNESCO, Paris

* Extrait de *Lettre d'illettrie — Nouvelles d'une contrée récemment redécouverte dans les pays industrialisés*, La Découverte/UNESCO, Paris, 1990. (Titre et certains sous-titres sont de J.-P. Hautecoeur).

DE LA TENTE À LA RUE

« *Literacy is the hook, life is the focus* ». Les « accrocher » par l'alphabétisation pour changer leur vie même, cette image, mieux qu'un long discours, résume la philosophie inscrite au cœur de *Beat the Street*, un programme lancé à Toronto (Canada) en 1985 et qui, maintenant, avec le soutien de la Commission canadienne pour l'emploi et l'immigration, s'étend à Winnipeg et Regina.

C'est un matin d'avril 1989 que j'ai rencontré Martina, Joyce, Linda et Tess, dans le modeste local, au rez-de-chaussée d'une petite maison peu éloignée du centre de Toronto, où est installé *Beat the Street*. Elles m'ont décrit leur action et expliqué leurs objectifs. Ils sont simples et pragmatiques : venir en aide aux jeunes, garçons et filles de plus de 16 ans, désormais hors de tout système scolaire mais aussi, et surtout, en rupture de ban. Leur univers, c'est la rue. C'est là qu'ils vivent, entre eux, seuls ou en bandes, sans logement, sans emploi, en rupture de famille. En marge de la société. Aux bords de la délinquance, de la drogue, de la prostitution — quand ils n'y ont pas plongé. On estime à quelque 25 000 le nombre de jeunes vivant de la sorte dans Toronto. Beaucoup sont illettrés. Ce qui ne les empêche nullement de savoir se débrouiller dans cette grande ville moderne. Ils y ont leurs propres repères, des modes de survie qu'ils se sont inventés.

Apparemment, le bouche à oreille fonctionne très bien entre eux. C'est de cette façon qu'ils apprennent l'existence de *Beat the Street* : il y a quelque part un local qui leur est ouvert (du lundi au vendredi, de 9 heures le matin à 4 heures l'après-midi), où ils peuvent venir en toute confiance (on ne leur demandera rien, on ne cherchera pas à les « évaluer »). Ils y trouveront toutes sortes de matériel, et même des ordinateurs. L'un vient parce qu'il a besoin de lire une brochure et qu'il n'y parvient pas, une autre parce qu'elle veut un soutien pour réussir l'examen de 10e année, un troisième voudrait passer son permis de conduire, etc. Bref, s'ils prennent sur eux de franchir la porte, c'est qu'ils ont besoin d'une aide.

Martina, Linda, Joyce et Tess, la coordinatrice, les accueillent, les écoutent et leur proposent de les mettre en rapport avec une personne (bénévole) qui va devenir leur « tuteur ». Il ne s'agit pas d'enclencher une formation,

au sens conventionnel du terme, mais seulement d'établir une relation duelle et absolument informelle entre deux personnes appartenant au même milieu. Car, comme Jack C. Pearpoint, président de Frontier College, a eu maintes fois l'occasion de l'expliquer : « Même si quelques personnes "respectables" s'en occupent, *Beat the Street* est fondamentalement un programme conçu et géré par des vagabonds pour des vagabonds ; c'est un programme d'alphabétisation qui a recours aux vagabonds pour instruire d'autres vagabonds. » Les rencontres entre le jeune et son « tuteur » se passent à l'extérieur, dans la rue, dans un parc (quand il ne fait pas – 30 degrés[4]), dans un centre commercial, dans n'importe quel endroit de leur univers ordinaire et quotidien. Le matériel d'« apprentissage » est emprunté au même contexte : journal, enseignes, graffiti, menu de restaurant, plan de bus, plaques minéralogiques de voitures, etc. Les quelque trente tuteurs bénévoles ont été préalablement initiés aux méthodes de la « pédagogie centrée sur l'apprenant » expérimentée par le Collège depuis plusieurs années et d'ailleurs mise en forme dans un manuel[5]. Une réunion mensuelle leur permet de se rencontrer pour échanger des idées et discuter d'éventuelles difficultés rencontrées.

Depuis que ce programme existe, il a prêté assistance à plusieurs centaines de jeunes (quelque deux cents y participaient au moment où j'y suis passé). Certains sont rentrés chez eux, d'autres ont trouvé à être hébergés dans des foyers d'accueil ; certains se sont inscrits aux cours par correspondance pour poursuivre l'effort entrepris, d'autres ont trouvé un premier emploi. Certains ont quitté la rue, d'autres sont morts.

Comme je l'interrogeais sur sa perception de l'avenir, Martina m'a répondu : « Mon problème n'est pas de savoir si je suis optimiste ou pessimiste mais juste de faire mon boulot. Si j'ai aidé une personne à s'en sortir, pour moi c'est suffisant. » Au fait : Martina est une ancienne « *street kid* » (gosse de la rue), comme on les appelle à Toronto.

Beat the Street est l'un des programmes actuels de Frontier College, une institution canadienne dont les origines remontent à la fin du siècle dernier. À cette époque, un ancien pasteur presbytérien de Nouvelle-Écosse, un certain Alfred Fitzpatrick, recruta des étudiants et les envoya sur des chantiers aider des travailleurs notamment pour lire, écrire et compter. Comme cette activité se déroulait couramment sous des tentes, en 1899, très naturellement, l'organisation de volontaires s'appela Reading Tent Association (l'Association de la tente de lecture) ; ce n'est qu'en 1922 qu'elle prit le nom de Frontier College (Collège Frontière).

Nombreux ont été les disciples de Fitzpatrick qui, de génération en génération, ont repris le flambeau, développant l'action de Frontier College en de nombreuses directions, l'adaptant à chaque fois aux nouvelles conditions d'existence des travailleurs et les aidant à satisfaire aux exigences changeantes imposées par l'évolution de la société. En 1977, l'institution a

reçu un Prix d'alphabétisation, distinction honorifique décernée par l'Unesco. En 1988, à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation, le Premier ministre canadien, Brian Mulroney, accompagné de son épouse, est venu faire la lecture à quelques enfants réunis sous une tente dressée pour la circonstance, en souvenir du temps des pionniers, devant le beau bâtiment de solides pierres grises où Frontier College et la fondation qu'il a récemment constituée (Frontier College Learning Foundation) ont désormais leur siège.

Si j'ai choisi de m'arrêter plus particulièrement sur cet organisme, ce n'est pas par goût du sensationnel (sans aucun doute à cause de la nature du public auquel il vient en aide, *Beat the Street* a déjà fait couler pas mal d'encre, attiré beaucoup de journalistes et suscité l'intérêt de nombreuses chaînes de télévision), mais parce que son histoire et surtout son évolution présente me semblent bien indicatrices des tendances actuelles de l'alphabétisation dans les pays industrialisés. De façon quasi emblématique.

Beat the Street n'est qu'un programme parmi d'autres qu'assure Frontier College. *Independant Studies*, par exemple, est une initiative absolument comparable à ce que réalisent de très nombreuses organisations volontaires dans bien d'autres pays : l'alphabétisation d'adultes par des bénévoles en relation duelle avec des apprenants, avec un soutien méthodologique — le programme SCIL (*Student Centered Individualized Learning*) — et logistique — un coordinateur pour quarante bénévoles et leurs « élèves ». *Prison Literacy Initiatives* a été créé à la requête, en 1983, du Correctional Service of Canada qui estimait que plus de 50% de la population détenue dans les prisons étaient des illettrés ; là encore, ce sont des bénévoles qui interviennent dans des centres pénitentiaires, mais également d'autres détenus. Cela existe ailleurs également. Le programme *HELP* est beaucoup plus original ; il est né d'une idée lancée en 1977 par un ancien détenu pour venir en aide aux personnes sortant de prison : une sorte d'agence pour l'emploi spécifique, conçue pour et gérée par des ex-délinquants qui en sont les employés à plein temps. En 1980, Frontier College s'est associé à ce projet. Grâce à du démarchage auprès d'employeurs potentiels, *HELP* trouve aujourd'hui plus de 5 000 emplois par an pour des personnes sortant de prison en Ontario. De plus, grâce au *Street Readiness Program*, des détenus, avant d'être rendus à la liberté, peuvent aujourd'hui bénéficier d'une session de deux semaines pendant laquelle ils sont préparés à la vie à l'extérieur.

De nouvelles stratégies

Tous ces programmes s'inscrivent dans le droit fil de l'intention initiale du fondateur Fitzpatrick, lequel était convaincu qu'« en tout lieu et à toute occasion de rencontre, on doit trouver le temps, le lieu et le moyen d'instruire ». Il n'est donc pas étonnant que le dernier en date des programmes

mis en place par Frontier College s'intitule : *Learning in the Workplace* (apprendre sur le lieu de travail).

Ce qui ne manque pas de surprendre, c'est la façon dont il est présenté. On est loin des temps héroïques où quelques volontaires s'engageaient dans des camps de bûcherons, partageaient la vie et le travail de ceux qu'ils venaient aider et inventaient, par là même, la notion de « maître ouvrier ». Aujourd'hui, Frontier College démarche les entreprises pour y proposer ses services au moyen d'une vidéo ou de prospectus qui n'ont rien à envier à n'importe quel matériel publicitaire employé lors d'une campagne de marketing. Fort de ses 90 ans d'âge, de sa réputation, de son expérience et de son savoir-faire, Frontier College vend désormais un produit spécialisé que l'on pourrait appeler : conseil aux entreprises en matière d'alphabétisation. Tel n'importe quel organisme commercial prestataire de conseils en formation, Frontier College propose aux entreprises un séminaire de deux jours, à raison de 350 dollars canadiens par personne (repas compris), pour les aider à concevoir et réaliser des programmes internes d'alphabétisation. Destiné aux responsables du personnel et de la formation, son prospectus intitulé « *Workplace Literacy* » (alphabétisation sur le lieu de travail) présente ainsi son objectif : « Cet atelier est conçu pour vous aider à organiser, réaliser et entretenir, au sein du plan d'ensemble de formation de votre entreprise, une composante autonome d'alphabétisation. Grâce au recrutement, à la formation et au jumelage de tuteurs et d'apprenants volontaires, issus de tous les secteurs de votre société, vous pouvez établir un programme qui réponde aux besoins de l'entreprise et de sa main-d'oeuvre. »

Comme vous le voyez, indépendamment de la philosophie commune qui les sous-tend, la distance qui sépare *Beat the Street* de *Workplace Literacy* paraît somme toute considérable.

Le cas de Frontier College est loin d'être unique. L'introduction d'un nouveau langage, résolument plus moderne et « compétitif », l'apparition de nouvelles stratégies recourant à des moyens propres à séduire ce qu'on ne saurait nommer autrement qu'une « clientèle », l'utilisation, enfin et surtout, d'arguments économiques prioritairement à des impératifs humanitaires ou simplement sociaux se retrouvent aujourd'hui dans bien d'autres pays.

En France, par exemple, l'un des principaux mouvements d'éducation populaire, la Fédération Léo-Lagrange, a témoigné de la même orientation en organisant à Paris, en juin 1988, des Journées d'études sur le thème : « L'illettrisme : les réponses de l'entreprise ». Dans son argumentaire, on pouvait notamment lire : « L'automatisation des chaînes de production, la redéfinition des emplois et des qualifications reposent sur les savoir-faire, les expériences et les connaissances de tous les acteurs de l'entreprise, sans exclusive. Réduire les coûts de production, prévenir les pannes d'équipements, diminuer le nombre des accidents du travail... autant de mesures qui impliquent une stratégie de formation des personnels et un traitement de

l'illettrisme. Toutes les entreprises seront confrontées aux mutations technologiques et aux changements d'organisation. Certaines, exposées à une plus forte compétitivité, ont déjà mis en oeuvre des stratégies d'organisation et de formation, incluant des mesures spécifiques pour un personnel illettré. »

C'est clair : l'illettrisme fait désormais l'objet d'un nouveau discours qui s'adresse au monde de l'entreprise et rencontre l'appui de certains décideurs politiques : « Il ne fait pas de doute que le principal défi qu'il nous faut relever, aujourd'hui et demain, est de former les travailleurs pour qu'ils soient capables de faire face aux besoins d'une société industrialisée. C'est grâce à la planification et à la prestation de programmes d'éducation pour les jeunes ou de programmes de formation ou de recyclage pour les adultes que les nations pourront mieux profiter des possibilités de l'avenir », écrivait, en octobre 1987, le Premier ministre du Canada, Brian Mulroney, en adressant ses voeux aux participants à la conférence de Toronto. Un an plus tard, à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation, proclamant que « le temps où le gouvernement pouvait se croiser les bras et laisser le secteur du bénévolat s'occuper de l'analphabétisme est depuis longtemps révolu », il a annoncé la décision de son gouvernement d'investir 110 millions de dollars canadiens au cours des cinq années suivantes « afin d'appuyer de nouvelles stratégies pour s'attaquer au problème de l'analphabétisme ».

En France, dans un discours prononcé le 12 janvier 1989, le secrétaire d'État chargé de la formation professionnelle, André Laignel, ne craignait pas de dire que « l'ampleur de la tâche nécessite une véritable croisade nationale [...]. J'entends que les actions de formation contre l'illettrisme sortent du caractère confidentiel dans lequel elles sont trop souvent tenues et deviennent une des préoccupations majeures des dispositifs de formation mis en place en faveur des publics que la faiblesse de leurs connaissances exclut aujourd'hui du marché du travail [...]. Il est d'autant plus impérieux de mener ce combat que l'exclusion menace le progrès, que l'exclusion ruine à terme tout développement. C'est une nécessité économique que de lutter contre elle, ce serait une injustice sociale que de ne pas le faire ». Quelques semaines plus tard, le Conseil des ministres a dégagé un certain nombre de priorités : une augmentation sans précédent du volume d'actions de formation consacré à la lutte contre l'illettrisme (en 1989, augmentation des crédits de 65% par rapport à 1988 ; effort poursuivi en 1990 en toute hypothèse), un renforcement de la qualité des formateurs (avec, notamment, la mise en oeuvre d'un programme national de formation de spécialistes), une ouverture des grands programmes nationaux de formation aux personnes illettrées (10% des plac[illegible] seront réservées dans les stages de formation directement gérés par [illegible]), un renforcement de la coopération interministérielle (visant, par exem[illegible] formation de plusieurs milliers d'appelés du contingent), une mobilisa[illegible] de l'opinion (particulièrement dans le cadre de l'Année internationale de l'alphabétisation).

Outre Atlantique, un discours montant

Peut-être vous demandez-vous comment, d'un phénomène relativement limité et timidement admis, longtemps circonscrit aux pauvres, aux démunis, aux « laissés-pour-compte » des sociétés industrielles, on a pu passer, en quelques années, au « problème probablement le plus important, le plus grand problème auquel sont confrontés les États-Unis », par exemple, comme a pu le déclarer Bill Goodling, membre du Congrès américain ? Évolution d'autant plus surprenante que, dans leur immense majorité, les illettrés « de base », suis-je tenté d'écrire, continuent d'être de grands absents silencieux.

Peut-être a-t-il suffi d'un nouveau regard sur la question, d'une volonté affirmée d'aller chercher les illettrés là où ils se dissimulent, voire d'une nouvelle appellation, pour susciter toute cette ardente pugnacité. C'est affaire de conviction. En 1987, Jack C. Pearpoint indiquait clairement la voie : « L'alphabétisation est indispensable pour que les citoyens jouent pleinement leur rôle dans la société. Si l'on veut résoudre ce problème dans les années 1990, il faudra aller au-devant des gens où qu'ils se trouvent pour les instruire des questions qu'ils jugent importantes. Il faut espérer que d'ici là les solutions trouvées s'appelleront "gestion", "communication" et qu'elles porteront un nom moins péjoratif que celui "d'analphabétisme". »

C'est peu ou prou ce qui est en passe de se produire. Les chiffres spectaculaires et alarmistes produits par la Canadian Business Task Force on Literacy sont l'un des éléments majeurs de référence qui apparaissent dans les prospectus de Frontier College comme de Laubach Literacy of Canada, par exemple, la branche canadienne de l'un des plus importants organismes américains de volontariat (Laubach Literacy Action) engagé dans l'alphabétisation depuis plusieurs années aux États-Unis. Adressé aux entreprises et vantant les mérites de son nouveau programme, *Industrial Tutoring Project*, un dépliant publicitaire, intitulé « Comment les employés prennent plus de valeur aux yeux de leurs employeurs », cite l'enquête de Southam News et décrit l'analphabétisme comme « le problème caché qui coûte chaque année plus de 4 milliards de dollars à l'industrie canadienne ». Comme elle paraît loin, l'alphabétisation pour cause de justice sociale ou de simple solidarité.

Ce discours montant, celui d'une « nouvelle alphabétisation » conçue comme la « base de la croissance » et imposée pour faire face aux défis technologiques des sociétés industrielles, se retrouve aujourd'hui dans toute l'Amérique du Nord. En janvier 1988, le Business Council for Effective Literacy (BCEL) faisait le point sur l'engagement des entreprises privées dans l'alphabétisation aux États-Unis. Quelques informations parmi d'autres : entre 1984 et fin 1987, de nouveaux programmes d'alphabétisation d'adultes, de dimension nationale ou régionale, ont été menés grâce au financement d'entreprises privées pour un montant de 10 millions de dollars. Dans la

même période, BCEL a reçu 128 subventions émanant de 78 sources différentes, majoritairement issues du monde des affaires, pour alimenter les fonds de son propre programme de développement ; la progression marque l'intérêt croissant : 6 en 1984, 22 en 1985, 42 en 1986, 58 en 1987. 40% des entreprises donatrices appartiennent ou sont proches du monde de l'édition. Les 60% qui restent sont des banques ou des organismes financiers, des entreprises de communication, des compagnies pétrolières ou d'assurances.

Il n'y a pas lieu d'être surpris en constatant que tout ce qui touche à l'édition et, généralement, au texte imprimé soit si fortement représenté. Comme l'écrivait Jack C. Pearpoint : « Les maisons d'édition, les librairies et tous ceux qu'intéresse le texte écrit ont compris qu'essayer de gagner de nouveaux lecteurs n'était pas seulement une bonne action, c'était aussi une affaire rentable. » Aux États-Unis, de nombreux éditeurs de journaux se sont regroupés au sein d'une fondation, l'American Newspaper Publishers Association (ANPA) Foundation, particulièrement active. Jerry W. Friedheim, qui en est le directeur vice-président, ne nous laisse pas de doute lorsqu'il écrit : « Nous devons faire de la lecture en Amérique du Nord notre priorité numéro un… non pas seulement parce que c'est bien, mais parce que notre avenir en dépend. » Lors d'un symposium organisé à Washington, en mai 1988, William Hohns, directeur vice-président de Waldman Graphics, Inc., se montra plus terre à terre encore en lançant à l'assistance : « Imaginez un instant comment General Motors ou Ford pourraient réagir si un tiers de leur marché potentiel était incapable d'utiliser leur production ? » Il est vrai que, haussant le débat au niveau des idéaux, il ajoutait un peu plus tard : « À quoi bon une presse libre que seulement la moitié de l'Amérique est capable de lire ? » Ce dernier argument et les risques qu'il sous-tend pour la démocratie ont d'ailleurs justifié que Barbara Bush, l'épouse du président des États-Unis, vint apporter son soutien à l'ANPA : « Les journaux sont tributaires de l'alphabétisation. Notre précieuse liberté de la presse n'a que peu de signification pour les dizaines de millions d'Américains à qui font défaut les compétences d'alphabétisation de base qui leur donneraient accès au monde de l'écrit. Nous devons œuvrer ensemble en faveur de l'alphabétisation afin que tous puissent lire et mieux prendre part au monde autour d'eux. »

Il n'empêche que les préoccupations d'ordre économique plus global semblent passer sur le devant de la scène et y accaparer le premier rôle. Avec l'analphabétisme fonctionnel, c'est l'avenir de l'économie nationale qui serait en jeu, la place des États-Unis dans la compétition économique mondiale remise en question.

Considérant que 75% de ceux qui constitueront la population active aux États-Unis en l'an 2000 sont d'ores et déjà hors de tout système scolaire et qu'un pourcentage très important de ces personnes (variable selon les critères retenus mais comptant, à tout le moins, de 20 à 30 millions d'adultes)

ne maîtrisent pas les compétences de base qui lui seront nécessaires pour faire face et s'adapter aux changements technologiques, nombre de responsables s'inquiètent (« Les membres du Congrès commencent à comprendre qu'en fait l'analphabétisme va déterminer si nous serons ou non compétitifs dans les années à venir », a déclaré Bill Goodling ou se font l'écho des modernes Cassandre qui annoncent qu'à terme « les États-Unis deviendront une nation de second rang, accomplissant les prévisions des funestes augures pour lesquels notre histoire, comme celle d'autres grandes puissances, nous entraînera sur la voie du déclin national ».

En Europe, une partie de cache-tampon

« L'analphabétisme est un grave problème aux États-Unis alors qu'il ne se pose pour ainsi dire pas au Japon et qu'en Europe on pratique la politique de l'autruche », affirment des spécialistes européens de la formation continue réunis pour leur deuxième congrès à Berlin (Ouest), en octobre 1988. La formule est sévère. Est-elle juste ?

S'il s'agit de dire que, de part et d'autre de l'Atlantique, l'illettrisme n'a pas déclenché des débats d'une égale ampleur, c'est sans aucun doute vrai. Mais s'il s'agit d'affirmer qu'une majorité de responsables européens se voilent la face et se croisent les bras après avoir dûment constaté la faiblesse de formation d'un grand nombre d'adultes de leur population active — ou contraints à l'inactivité par le chômage —, c'est sans aucun doute tout aussi faux. Une fois encore, c'est affaire de définition : où s'arrête l'alphabétisation ? Où commence la « remise à niveau » de publics faiblement qualifiés ? Tandis qu'en Amérique du Nord on a désormais choisi de ratisser large, dans la plupart des autres pays industrialisés, on en est encore à sérier les questions. Selon le bout par lequel on regarde à travers une paire de jumelles, on ne voit pas la même chose. Est-ce à dire que la réalité observée est différente ?

En France, par exemple, on a également essayé de chiffrer non pas le coût de l'analphabétisme mais celui de l'échec scolaire. Dans un rapport remis au Conseil économique et social en octobre 1987, Jean Andrieu, ancien président de la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE), évaluait à 100 milliards de francs le coût de l'échec scolaire (60 milliards de dépenses consacrés aux élèves qui sortent du système scolaire sans aucun diplôme, 25 milliards pour les redoublements, etc.), soit 2% du produit intérieur brut de ce pays, presque le quart de la dépense globale d'éducation. Malgré le caractère approximatif de ce chiffrage, le Conseil économique et social a approuvé ce rapport. Personne n'est venu dire qu'il concernait spécifiquement l'analphabétisme fonctionnel.

De même, toujours dans ce pays, il y a beau temps que l'on sait que, chaque année, quelque 100 000 jeunes quittent l'école sans aucune formation reconnue. Personne n'a dit qu'ils étaient tous illettrés.

Selon le recensement de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) de 1982, 64% des Français ont un niveau de formation générale égal ou inférieur au certificat de fin d'études primaires. Il n'y a guère que l'Association française pour la lecture (AFL) pour affirmer que ce niveau est précisément celui de l'illettrisme.

On considère souvent, enfin, que l'obsolescence croissante des connaissances est pour partie responsable du chômage. Selon un raisonnement couramment admis, parce qu'ils ont une qualification trop faible ou un niveau de formation trop bas, des centaines de milliers d'adultes sont, ou vont être, rejetés du marché du travail. Un ancien ministre français, Philippe Séguin, lorsqu'il était responsable des affaires sociales et de l'emploi, a même dénommé ce phénomène, inéluctable à ses yeux : « la nouvelle sélectivité du travail ». Nul ne s'est levé pour dire que, pour autant, les travailleurs concernés étaient indistinctement illettrés.

Est-ce à dire que l'on ne fait rien ? Certainement pas. Mais dans des secteurs cloisonnés où l'illettrisme — au sens nord-américain, suis-je tenté d'écrire — n'est pas nécessairement identifié en tant que tel ou comme composante exclusive.

En résumant, deux grandes options se dessinent entre lesquelles la place exacte de l'alphabétisation des adultes n'est pas déterminée avec une très grande netteté : prévention dès les premières années de l'école d'un côté, formation professionnelle à l'âge adulte, de l'autre ; d'une part, des actions de prévention au sein du système scolaire, d'autre part, un effort de remise à niveau dans les compétences de base et la formation professionnelle des demandeurs d'emploi — particulièrement les jeunes frais émoulus du système scolaire et, dans une moindre mesure, les chômeurs de longue durée. Ces deux grandes tendances relèvent, pour la première, de dispositions adoptées par les systèmes nationaux d'éducation (le programme interministériel de promotion du succès scolaire du Portugal, par exemple), pour la seconde, de mesures prises pour résorber le chômage. Entre ces deux pôles, l'alphabétisation des adultes, sauf exceptions notoires (Pays-Bas, Portugal), reste très majoritairement dévolue au bon vouloir d'organisations bénévoles ou d'organismes d'une dimension toute relative par rapport à l'ampleur censément attribuée au problème.

Enfin, encore aujourd'hui — et même si elles tendent à se multiplier —, une action d'alphabétisation sur le lieu de travail, lancée et assumée par une entreprise privée dans le cadre de son plan de formation, demeure l'exception que l'on pointe du doigt. La vérité oblige à dire que bien plus nombreuses sont celles qui soit ne l'ont pas envisagé parce qu'elles n'ont pas identifié le problème, soit n'en ont pas les moyens, soit s'y refusent tout à fait. Il est vrai que, compte tenu de la très grande disponibilité de main-d'oeuvre sur le marché de l'emploi et en l'absence de mesures de protection spécifiques, une solution beaucoup plus simple consiste à se séparer d'un

employé dont les compétences ne donnent plus satisfaction et à exiger un diplôme de fin d'études secondaires pour un poste de travailleur manuel qui ne nécessite aucune connaissance scolaire. Mais ceci, bien évidemment, n'est pas aisément mesurable : « La structure de la production nationale ne résulte pas seulement des offres de compétence, mais des prix des biens et des coûts (explicites ou implicites) pour les entreprises des diverses catégories de travail (ainsi le chômage de certains jeunes est moins dû au niveau de leur formation qu'au refus par la société française d'un fonctionnement plus fluide du marché du travail) », affirme, par exemple, Jacques Lesourne. Vous pouvez imaginer la discrimination pour des travailleurs illettrés.

Cette double polarité (prévention scolaire et/ou formation professionnelle d'adultes) se retrouve lorsque l'on examine la coopération internationale. Au sein de la Communauté européenne, les programmes portant nommément sur « la lutte contre l'analphabétisme » n'envisagent essentiellement que sa prévention dans le cadre scolaire. Cela paraît tout à fait normal dans la mesure où cette préoccupation est issue de la réunion, le 4 juin 1984, du Conseil et des ministres de l'Éducation. En bonne logique, le groupe de responsables nationaux qui a été constitué par la suite est composé de délégués des ministères de l'Éducation et de quelques experts indépendants. Ses objectifs sont tout à fait explicites et « portent principalement sur l'intervention préventive qui peut être menée par le système scolaire aux niveaux préscolaire, primaire et au début du secondaire. Le groupe se penche également sur l'alphabétisation des adultes lorsque ce problème relève des ministères de l'Éducation ». À en juger par les différentes actions entreprises jusqu'ici (visites d'études, colloques, recherches, etc.), c'est bien l'école et la prévention qui demeurent prioritaires. Par exemple, l'université d'été organisée à Toulouse (France), en juillet 1988, portait sur « L'écriture et les premiers contacts avec l'écrit », la recherche-action lancée la même année a été menée dans des écoles-pilotes de plusieurs États membres « en vue de tester certaines mesures proposées au niveau des écoles maternelles, primaires et au début du secondaire ».

Mais alors, de quoi parlaient les cent cinquante personnes réunies à Séville (Espagne) par la Commission des Communautés européennes, en mai 1987, lorsqu'elles discutaient de la « mise en valeur des ressources humaines dans les régions en reconversion économique bénéficiant d'appuis financiers communautaires » ? Apparemment, l'analphabétisme n'était pas à leur ordre du jour. Et pourtant, décrivant la situation dans les différentes régions concernées, ces spécialistes ne pouvaient éviter d'aboutir à un certain nombre de constats, entre autres « l'existence d'une importante population jeune, sans emploi et peu qualifiée, d'une population adulte insuffisamment qualifiée au regard des mutations technologiques en cours et qui se trouve sans emploi — depuis une période qui a de plus en plus tendance à s'allonger — soit menacée dans les postes de travail actuellement occupés ». Autrement dit, une clientèle toute désignée pour la « nouvelle alphabétisation ».

employé dont les compétences ne donnent plus satisfaction et à exiger un diplôme de fin d'études secondaires pour un poste de travailleur manuel qui ne nécessite aucune connaissance scolaire. Mais ceci, bien évidemment, n'est pas aisément mesurable : « La structure de la production nationale ne résulte pas seulement des offres de compétence, mais des prix des biens et des coûts (explicites ou implicites) pour les entreprises des diverses catégories de travail (ainsi le chômage de certains jeunes est moins dû au niveau de leur formation qu'au refus par la société française d'un fonctionnement plus fluide du marché du travail) », affirme, par exemple, Jacques Lesourne. Vous pouvez imaginer la discrimination pour des travailleurs illettrés.

Cette double polarité (prévention scolaire et/ou formation professionnelle d'adultes) se retrouve lorsque l'on examine la coopération internationale. Au sein de la Communauté européenne, les programmes portant nommément sur « la lutte contre l'analphabétisme » n'envisagent essentiellement que sa prévention dans le cadre scolaire. Cela paraît tout à fait normal dans la mesure où cette préoccupation est issue de la réunion, le 4 juin 1984, du Conseil et des ministres de l'Éducation. En bonne logique, le groupe de responsables nationaux qui a été constitué par la suite est composé de délégués des ministères de l'Éducation et de quelques experts indépendants. Ses objectifs sont tout à fait explicites et « portent principalement sur l'intervention préventive qui peut être menée par le système scolaire aux niveaux préscolaire, primaire et au début du secondaire. Le groupe se penche également sur l'alphabétisation des adultes lorsque ce problème relève des ministères de l'Éducation ». À en juger par les différentes actions entreprises jusqu'ici (visites d'études, colloques, recherches, etc.), c'est bien l'école et la prévention qui demeurent prioritaires. Par exemple, l'université d'été organisée à Toulouse (France), en juillet 1988, portait sur « L'écriture et les premiers contacts avec l'écrit », la recherche-action lancée la même année a été menée dans des écoles-pilotes de plusieurs États membres « en vue de tester certaines mesures proposées au niveau des écoles maternelles, primaires et au début du secondaire ».

Mais alors, de quoi parlaient les cent cinquante personnes réunies à Séville (Espagne) par la Commission des Communautés européennes, en mai 1987, lorsqu'elles discutaient de la « mise en valeur des ressources humaines dans les régions en reconversion économique bénéficiant d'appuis financiers communautaires » ? Apparemment, l'analphabétisme n'était pas à leur ordre du jour. Et pourtant, décrivant la situation dans les différentes régions concernées, ces spécialistes ne pouvaient éviter d'aboutir à un certain nombre de constats, entre autres « l'existence d'une importante population jeune, sans emploi et peu qualifiée, d'une population adulte insuffisamment qualifiée au regard des mutations technologiques en cours et qui se trouve sans emploi — depuis une période qui a de plus en plus tendance à s'allonger — soit menacée dans les postes de travail actuellement occupés ». Autrement dit, une clientèle toute désignée pour la « nouvelle alphabétisation ».

L'analphabétisme omniprésent

En maints pays industrialisés, l'analphabétisme est un phénomène tellement bien caché qu'il est omniprésent. Ce n'est pas une politique de l'autruche, c'est le regard du myope. Et s'il est question de « lutte », tous ces pays s'y rendent en ordre dispersé : « L'Europe en situation de crise connaît des défis communs auxquels elle s'efforce de répondre avec des méthodologies, des problématiques, des outils institutionnels qu'elle mobilise au gré des traditions et ressources de chaque pays mais qui nous autorisent à les considérer comme potentiellement transférables », constate Gérald Bogard[illegible]. Une fois encore, cette réflexion ne s'applique pas à un problème prioritairement désigné comme analphabétisme fonctionnel mais aux difficultés rencontrées par les chômeurs de longue durée pour « s'intégrer dans un environnement socio-économique en constante mutation » dans dix-huit pays membres du Conseil de l'Europe[illegible].

On nous prévient qu'il s'agit d'une population « mal définie » mais au sujet de laquelle on sait tout de même un certain nombre de choses : les chômeurs de longue durée ont « une expérience négative de l'"école" qui souvent les a laissés sans véritable connaissance de base suffisamment structurée *(problèmes d'analphabétisme et d'illettrisme) [c'est moi qui souligne]*, sans qualification professionnelle (ou devenue obsolète), et s'il y a des expériences de travail, ce sont des travaux répétitifs, monotones et sans attrait [...]. Il y a une relation entre le bas niveau de qualification et le chômage [...]. Les chômeurs de longue durée créent leurs propres modèles culturels : manque de confiance conduisant à un sentiment de désespoir, en tant qu'individus ils sont souvent défaitistes et ont abandonné l'espoir d'une quelconque aide de la société actuelle [...]. On peut dire qu'ils se sont adaptés à une nouvelle culture sans travail [...]. L'état de choc engendré par le chômage entraîne une déstructuration mentale face aux cadres habituels de la vie quotidienne. L'avenir n'apparaît plus comme un ensemble de possibilités variées et hiérarchisables : il est abandonné au hasard. La gestion des temps quotidiens voire des espaces est déstructurée ; dans certains cas les campagnes se désertifient (Chypre), ailleurs des quartiers se dépeuplent (Royaume-Uni). Des réseaux s'organisent parfois en terme de survie (Pays-Bas). Les problèmes de démoralisation sont aussi ceux de la délinquance, de l'alcoolisme, de la maladie... (Cf. projet italien) [...]. Les chômeurs de longue durée d'une part ont une expérience négative de l'éducation dont ils ont souvent été exclus, d'autre part ils préfèrent retrouver un travail qu'entrer en formation ». En Amérique du Nord, de telles descriptions peuplent les documents relatifs à l'analphabétisme fonctionnel. En Europe, ce tableau apocalyptique est inscrit à la rubrique « Éducation des adultes et mutation sociale ».

Vous remarquerez, au passage, que certains pays, tel le Danemark, qui, il y a peu de temps encore, admettaient difficilement le phénomène de l'analphabétisme se retrouvent enrôlés ici. L'un des projets-pilotes danois

en faveur des chômeurs de longue durée se déroule dans le canton de Strostroms, l'un de ceux où le taux de chômage est le plus élevé (8,6 %) parmi les hommes, 14,9 % parmi les femmes, en janvier 1988). Or qu'apprend-on ? « Un groupe à risque particulier est constitué de la main-d'oeuvre des femmes non qualifiées, pourvues de la moindre scolarité formelle. Une grande partie des chômeurs appartient à ce groupe. Ce groupe a besoin de compétences de base et de qualifications meilleures si [ses membres] doivent avoir de nouveaux emplois ou s'ils vont entreprendre un apprentissage qui, à terme, leur donnera la possibilité de changer de situation. »

Nulle part, cependant, il est écrit que ces femmes sont analphabètes fonctionnelles.

Voilà qui surprendrait sans doute nombre de spécialistes nord-américains qui, à la suite du Premier ministre canadien, ont fait leur le point de vue de John Kenneth Galbraith selon lequel : « Nous sommes en train de nous apercevoir qu'ériger des édifices économiques au beau milieu d'un océan d'analphabétisme a quelque chose de stérile. » L'évolution de la question semble, en effet, loin d'être terminée en Amérique du Nord. Ces derniers mois, s'accélérant considérablement, elle a même franchi un nouveau cap.

En janvier 1989, le Southport Institute for Policy Analysis a jeté dans le débat le document de Forrest P. Chisman, *Jump Start*[10], lequel interpelle ouvertement le gouvernement fédéral des États-Unis, tandis que des spécialistes des sciences du comportement et de la connaissance, après s'être réunis à San Diego, en Californie, ont publié le fruit de leur réflexion et de leurs échanges dans *Making the nation smarter*[11] où ils recommandent sans ambages qu'on s'aventure sur de nouvelles pistes. Tous deux se montrent terriblement critiques vis-à-vis des actions engagées jusqu'ici. Par certains côtés, *Jump Start* a même des allures de brûlot.

Forrest P. Chisman est on ne peut plus pragmatique. Il ne fixe pas d'échéance de façon abstraite — quelque part au début du XXI[e] siècle — mais précisément en 2010, au moment où la génération du « *baby boom* » commencera à prendre sa retraite, soit quelque 75 millions de personnes aux États-Unis : « L'Amérique doit accomplir un grand nombre de choses si elle veut éviter ce rendez-vous malheureux avec sa destinée démographique. L'une des plus importantes est de s'assurer que les vingt et quelques millions d'adultes dont les compétences de base présentent de sérieuses déficiences deviennent des travailleurs et des citoyens pleinement productifs bien avant ce rendez-vous. Sans les plus grands efforts de leur part au cours des vingt prochaines années, il y a peu d'espoir pour l'avenir économique et social du pays. »

Affirmant qu'une réforme scolaire ne peut résoudre la question (les adultes concernés sont hors de l'école), que l'action des volontaires bénévoles ne peut y parvenir à elle seule, pas plus que celle des seules entreprises,

Jump Start avance un certain nombre de propositions législatives (notamment l'adoption d'un « *Adult Basic Skills Act* ») et financières (évaluées à 3 % de l'actuel investissement fédéral dans l'éducation et la formation). Toutes ces mesures ont en commun de devoir être prises et assumées par le gouvernement fédéral à la suite d'un engagement personnel du président : « Dans les premiers mois de son mandat, le président devrait clairement établir le rehaussement des compétences de base des adultes comme l'une des priorités nationales majeures et l'alphabétisation de la main-d'oeuvre comme une priorité majeure pour son administration. » Suit une proposition de programme d'action détaillée.

Heureuse circonstance : au moment même où *Jump Start* formule fermement la nécessité de cette nouvelle orientation pour la politique d'éducation et de formation des adultes, des spécialistes des sciences de la connaissance proposent une solution pour « rendre la nation plus intelligente » tout en doublant l'efficacité de chaque dollar présentement investi dans l'éducation de base. Cela s'appelle savamment : « *The Intergenerational Transfer of Cognitive Ability* » (le transfert « intergénérationnel » de la capacité cognitive).

Pardonnez une vulgarisation hâtive : en gros, le tort de tous les programmes lancés aux États-Unis ces dernières années a été de se focaliser sur des groupes d'âge spécifiques (*Head Start* et *Chapter I* sur les enfants, *Job Corps* sur les jeunes, *The Adult Basic Education Act* sur les adultes). Avec le recul du temps, on s'aperçoit qu'ils n'ont pas produit les fruits escomptés. Les programmes « intergénérationnels », fondés sur les apports de nombreuses disciplines (anthropologie, sociologie, psychologie, informatique appliquée à l'intelligence artificielle, génétique du comportement, neurologie, linguistique, philosophie), considèrent au contraire la famille, où les adultes et les enfants ensemble, comme une unité d'apprentissage étroitement combinée. Il en résulte des pratiques éducatives qui associent différents groupes dans une seule démarche, tout particulièrement enfants et parents.

Cette nouvelle approche est encore trop récente pour qu'on puisse avec certitude en évaluer les effets, sauf à constater qu'elle a d'ores et déjà suscité un engouement certain. L'annonce de la création, le 6 mars 1989, de la Barbara Bush Foundation for Family Literacy en est sans aucun doute le meilleur indicateur. Parmi ses objectifs, cette dernière se propose, en effet, d'allouer des subventions à des programmes d'alphabétisation existants et ayant fait leur preuve afin d'y introduire des dimensions « intergénérationnelles ». Est-ce l'amorce d'une solution ? L'avenir seul peut nous le dire.

Par une cruelle ironie du sort, la solidarité internationale se manifeste là où on ne la souhaiterait pas. Tout porte à croire, en effet, que l'analphabétisme fonctionnel n'est pas une spécialité des seuls pays industrialisés. Au Brésil, par exemple, pays où, il est vrai, 66 % de la population vivent — ou

survivent — en milieu urbain. « sur 83 millions et demi de personnes âgées de plus de 15 ans, 53 millions n'ont pas accompli la scolarité obligatoire d' 8 ans que leur garantit la Constitution ; 35 millions n'en ont même pas conclu les 4 premières années, et, parmi elles, 20 millions sont analphabètes ». Léda Maria C. Tajra, présidente de la Fondation EDUCAR, qui présentait ces chiffres à Paris, en novembre 1987, lors de la 24e session de la Conférence générale de l'Unesco, ajoutait : « Pour plusieurs raisons, c'est cette même population qui rencontre le plus de difficultés à avoir accès à l'éducation. Il s'agit de travailleurs, engagés pour la plupart sur le marché informel. Leurs revenus sont parmi les plus bas, ils sont le plus souvent insuffisants pour satisfaire leurs nécessités de base : logement, alimentation, transport, habillement, santé, loisir (en 1987, le salaire minimal mensuel brésilien correspondait à moins de 50 dollars). Il s'agit également de migrants, victimes de la violente altération démographique qui s'est produite au Brésil au cours des dernières décennies. Un exode rural massif les a amenés à la périphérie des grands centres urbains ou sur les frontières de l'expansion agricole. L'expérience de l'échec scolaire leur a imprimé un sentiment de culpabilité individuelle, alors que la faute en revient en fait aux politiques sociales adoptées (du fait du redoublement massif, le séjour moyen des élèves en première année du primaire s'élève à 2,7 ans). » À l'écouter, on se dit qu'elle pourrait tout aussi bien apporter sa contribution à certains travaux du Conseil de l'Europe.

Plus récemment, lors d'un atelier régional organisé par l'Unesco à Apia (Samoa occidental), en mai 1988, les participants provenant de six pays de la région Pacifique ont mis en évidence l'existence de très nombreux jeunes qui, bien qu'ayant été dûment scolarisés, se révèlent incapables d'utiliser efficacement la lecture, l'écriture et le calcul dans leur vie de tous les jours.

Ils n'ont pas dit qu'il s'agissait d'illettrisme. Ils n'ont pas parlé de « nouvelle alphabétisation ». Ils ont nommé le phénomène : l'« analphabétisme caché ».

NOTES

1. Dans : Martha Forest, avec Bruce Kapper, *It's about learning*, Toronto: Frontier College Press, 1988.

2. Tracy Carpenter, *The right to read — Tutor's handbook for the Frontier College SCIL (Student Centered Individualized Learning) Program*, Toronto: Frontier College, 1986.

3. Lors du Symposium on the Image of Print Media and the Problem of Functional Illiteracy in the United States organisé au Capital Hilton Hotel de Washington, D.C., le 25 mai 1988, par le Research and Engineering Council of the Graphic Arts Industry et conjointement parrainé par l'Academic Advisory Council (AAC) to the Public Printer, le Government Printing Office et le Department of Education.

4. Jack C. Pearpoint, « "Frontier College" : ses activités d'alphabétisation depuis 1899 », *Perspectives : Revue trimestrielle de l'éducation* (Paris, Unesco), vol. 17, n° 2, 1987, p. 297-308.

5. *Le coût de l'analphabétisme au Canada*, Toronto: Canadian Business Task Force on Literacy, février 1988.

6. *Literacy — The basics of growth/L'alphabétisation — base de la croissance*, Ministry of Skills Development, Ontario.

7. *BCEL Newsletter for the business community*, New York: Business Council For Effective Literacy, janvier 1988.

8. *Newspapers meet the challenge : Literacy handbook*, Washington, D.C. : American Newspaper Publishers Association (ANPA) Foundation, 1987.

9. [illegible] du 2ᵉ Congrès européen sur la formation continue organisé à Berlin (Ouest) du 27 [illegible], *CEDEFOP Flash*, 6/88, Berlin (Ouest), Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), 1988.

10. [illegible]ment : les défis de l'an 2000 », dans : Mireille Verdié (dir. publ.), [illegible], Paris, Éditions La Découverte, 1989.

11. Commission [illegible] Direction générale de l'emploi, des affaires sociales et de l'éducation, [illegible] contre l'analphabétisme, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1988 (Europe sociale, Supplément 2/[illegible]).

12. Compte rendu du Forum « Développement régional et formation professionnelle : mise en valeur des ressources humaines dans les régions en reconversion économique bénéficiant d'appuis financiers communautaires », organisé à Séville (Espagne), les 25, 26 et 27 mai 1987, *CEDEFOP Flash*, Berlin (Ouest), Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 1987.

13. Le Jutland danois, le nord des Pays-Bas, le nord de l'Angleterre, le sud-ouest de l'Irlande, le Limbourg belge, la Sarre, le Nord-Pas-de-Calais, la Lorraine, la Ligurie, l'Achaïe, l'Andalousie et le nord du Portugal.

14. Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, groupe thématique sur les chômeurs de longue durée « Éducation des adultes et mutation sociale », Strasbourg, 13-14 octobre 1988. *Rapport introductif* préparé par Gérald Bogard.

15. Autriche, Chypre, Danemark, Espagne, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande, Italie, Malte, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède, Turquie, Yougoslavie.

16. Forrest P. Chisman, *Jump Start : The federal role in adult literacy*, Southport, Southport Institute for Policy Analysis, janvier 1989. (Rapport final du Project on Adult Literacy.)

17. Thomas G. Sticht et Barbara A. McDonald, *Making the nation smarter: The intergenerational transfer of cognitive ability*, San Diego, Calif. : Applied Behavioral & Cognitive Sciences, Inc., janvier 1989.

POLITIQUE D'ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC : UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE

Jean-Paul Hautecoeur
Ministère de l'Éducation, Montréal

L'À-PROPOS

À l'origine de la présente rétrospective du statut politique de l'alphabétisation et des plans d'action que les gouvernements ont pu définir, il y a la lecture d'une conférence du ministre de l'Éducation sur l'alphabétisation (9 août 1989), document fort important puisqu'il est, à ma connaissance, le seul texte politique officiel du gouvernement actuel sur cette question. La précision des positions énoncées mettait un terme à ce qu'on pouvait interpréter comme un désintérêt du politique, ou encore une indétermination, dans le dossier plus global de l'éducation des adultes, déstabilisé depuis 1984. Ce texte de conférence avait stimulé mon intérêt à faire une étude historique de la question vue sous l'angle des politiques, en retournant aux origines : le « Rapport Parent ».

L'occasion de faire cette étude m'a été donnée par une demande de consultation du Conseil supérieur de l'éducation sur les questions que pose le dossier actuel de l'alphabétisation et sur des propositions de solution aux problèmes analysés. La consultation orale faite à partir de mes notes et hypothèses, il restait à retourner attentivement aux textes pour écrire cette analyse critique et argumenter, justifier les positions prises. Il restait surtout à chercher ce sur quoi il est réalistement possible de conclure, c'est-à-dire de déboucher sur une autre perspective que celle d'une impasse. Cette perspective devait se fonder sur un autre terrain que celui du politique (l'idéologie dirigeante) ainsi que celui du mouvement d'alphabétisation (les idéologies populaire et scolaire). Ce terrain est l'histoire — des fragments, des traces visibles de cette histoire — maintenant suffisamment longue pour être heuristique. Ce sont aussi les comparaisons avec d'autres contextes nationaux, d'autres textes, qui aident à découvrir ce que l'histoire locale cache de possibilités, ou de solutions de rechange à ce qu'on perçoit comme inéluctable.

UN FAIT RÉCENT

L'alphabétisation, comprise comme un phénomène social singulier plutôt qu'une spécialité en éducation, est un fait relativement récent. Même si on en retrouve des traces sous la forme d'actions bénévoles bien avant l'organisation formelle de l'éducation permanente (1967) — des religieuses missionnaires, après une expérience d'alphabétisation en Afrique, interve-

naient sporadiquement en alphabétisation des adultes immigrants et québécois dans les années 50 — ses premières manifestations collectives et publiques ont à peine plus de dix ans.

On en découvre une première trace officielle dans un texte gouvernemental en 1980, qui annonçait « une offensive systématique de l'alphabétisation » dans une politique de l'école en milieu défavorisé[3]. Auparavant, la formation de base faisait partie d'un programme fédéral-provincial de formation professionnelle, son objectif étant la rescolarisation de la main-d'oeuvre sous-scolarisée, préalable à la qualification professionnelle. Désormais, l'alphabétisation se distingue des programmes de rattrapage scolaire et de formation professionnelle. On a reconnu l'existence d'une population analphabète en marge du dispositif d'éducation des adultes ; on a aussi reconnu la nécessité d'interventions différentes que l'on nomme alphabétisation. C'est un fait nouveau.

Évidemment, cette reconnaissance officielle vient consacrer un mouvement de recherches, d'expérimentations, de revendications, de regroupements plus anciens. Mais la percée dans le public de ce mouvement précède de peu sa légitimation par l'État. Trois événements socialement significatifs ont lieu en 1978 : un séminaire provincial — *ALPHA 78* — qui peut symboliser la fondation du mouvement d'alphabétisation[4], la publication d'un rapport sur l'analphabétisme et l'alphabétisation au Québec[5] ; celle d'un film documentaire de l'Office national du film à la télévision nationale[6]. Un autre rassemblement sur le thème de l'alphabétisation populaire — *ALPHA 80* — a lieu en 1980, qui marque la création d'un mouvement autonome et populaire d'alphabétisation, formalisé l'année suivante par la constitution du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation[7].

L'événement qui aura sans doute le plus contribué à la visibilité publique du mouvement d'alphabétisation, à sa manifestation directe dans l'ensemble des régions, à la discussion de ses orientations et de son importance dans une politique de l'éducation permanente, c'est la Commission d'étude sur la formation des adultes dont les travaux ont duré de 1980 à 1982. Elle a popularisé une expression symbolique fort mobilisatrice qui était alors en discussion dans le mouvement d'alphabétisation : celle de campagne nationale de lutte contre l'analphabétisme, empruntée à l'UNESCO, aux contextes du tiers-monde mais aussi à l'expérience récente de la Grande-Bretagne. Dans son rapport au gouvernement, la Commission recommandait en priorité, dans le cadre de la mission fondamentale de formation de base, la mise en place d'une campagne d'alphabétisation d'une durée de cinq ans[8].

La suite est moins spectaculaire, du fait que les principales recommandations de cette commission d'étude n'ont pas été retenues et que l'orientation privilégiée désormais aura été l'« harmonisation » des formations des jeunes et des adultes. En alphabétisation, cela signifie l'intégration de cette

formation de base au programme de formation générale du ministère de l'Éducation et la marginalisation progressive du mouvement social, militant et populaire, qui avait fortement contribué à définir l'alphabétisation comme une intervention globale. On n'a donc pas assisté à une campagne d'alphabétisation ; il n'y a pas eu d'autre trace officielle de politique gouvernementale, ou même ministérielle, en alphabétisation depuis.

Outre ces quelques manifestations nationales du côté de l'État, le mouvement d'alphabétisation s'est incarné dans les régions et les municipalités par des organisations et des associations populaires ; il s'est fait connaître par des campagnes de sensibilisation et des événements singuliers qu'on nomme « Alpha-fêtes », « Grande rencontre », « Colloque des apprenants »[illegible], des publications et des conférences de presse, notamment à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation le 8 septembre de chaque année, des documentaires, enquêtes et témoignages dans les médias, etc.[illegible] La croissance des activités d'alphabétisation dans les centres d'éducation des adultes ainsi que le développement, au local et à la base, des réseaux de solidarité qui soutiennent ces activités (l'approche communautaire) ont finalement confirmé dans les représentations collectives cette double identité du mouvement : scolaire et sociale, institutionnelle et populaire, professionnelle et bénévole. Toute l'histoire de ce mouvement est faite des tensions, contradictions, concurrences et liaisons entre ces pôles.

LE CONTEXTE CANADIEN ET INTERNATIONAL

Après avoir constaté la prise à l'histoire, au public, du phénomène d'alphabétisation, il faut le mettre en contexte et tenter de l'expliquer. Quelques illusions sont à dissiper, en particulier l'effet de nouveauté et celui de l'insularité du Québec, ou de l'histoire en vase clos.

Dès les années 60, il semble que dans différentes régions on ait assisté de fait à un mouvement massif d'alphabétisation, au sens de rescolarisation des adultes. Celui-ci avait pu être précédé, on l'a noté, d'interventions sporadiques de religieuses. Ce sont des religieuses qui, à la fin des années 60, ont créé un premier centre spécialisé d'éducation de base[9]. Les années 70 ont aussi été fastes pour la « formation de base », qui occupait une partie importante du champ d'activités de l'éducation des adultes en tant que prérequis à la formation professionnelle. Des indemnités de formation encourageaient (ou contraignaient) les individus sans emploi à s'inscrire dans les commissions scolaires. Par ailleurs, le mouvement urbain d'éducation populaire avait de son côté expérimenté diverses interventions en éducation de base[10].

Cette histoire précède et prépare le mouvement d'alphabétisation, qui s'en distingue néanmoins par son appellation, une recherche d'identité, des événements singuliers, une relative autonomie, une nouvelle solidarité

nationale et internationale, la formation d'une catégorie professionnelle, etc. Ce mouvement social n'est pas limité au Québec : des traces comparables sont observées à la même époque au Canada (surtout en Colombie-Britannique et en Ontario) ainsi qu'en Europe.

En Ontario, une première conférence nationale, organisée à l'initiative d'un organisme qui avait vocation d'aide au tiers-monde et qui s'engage désormais dans les questions intérieures d'alphabétisation (il s'agit de World Literacy of Canada), a lieu à Toronto en 1976. Cette conférence est suivie, l'année suivante, d'une autre sur le même thème à Ottawa, dans le but de structurer le mouvement naissant pour en faire une organisation nationale, « The Movement for Canadian Literacy »[11]. En Colombie-Britannique, une conférence sur l'éducation de base (ABE : Adult Basic Education) a lieu en 1976 ; l'année suivante, un rapport propose au gouvernement un plan d'action global en alphabétisation, qui donnera lieu à une politique précise en 1980[12].

Même si les échanges sont restreints entre ces provinces et le Québec et si l'on ne peut réduire au semblable les événements observés dans les différentes provinces canadiennes, il y a un dénominateur commun. Globalement, ce sont les politiques canadiennes en formation de la main-d'oeuvre, en particulier le désengagement progressif du gouvernement fédéral de la formation de base jusqu'en 1977, alors que toutes les provinces auront à prendre en charge la formation de base qui avait fait découvrir au public le phénomène massif de l'analphabétisme.

Un événement symbolique marque, en 1977, la liaison entre le Canada et la communauté internationale concernée par les questions d'alphabétisation : l'UNESCO décerne au Frontier College de Toronto un prix honorifique pour son travail en alphabétisation. L'événement dévoile qu'il existe, depuis longtemps, des activités d'alphabétisation au Canada, mais aussi que l'UNESCO a élargi la problématique de l'analphabétisme dans le tiers-monde à l'« analphabétisme fonctionnel » dans les pays industrialisés. L'organisation internationale parrainera un premier séminaire sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés, en 1981, en Grande-Bretagne, pays qui figure alors à l'avant-garde des pays européens pour avoir organisé une campagne nationale massive dès 1974. Comme dernier exemple d'événement européen contemporain de ceux qui ont ici marqué la scène politique, il suffira de rappeler qu'une résolution a été adoptée par le parlement européen en 1982 sur la lutte contre l'analphabétisme[13].

Si du local à l'international il n'y a pas homologie parfaite des événements, on doit bien reconnaître les multiples interactions entre ces plans et ces séquences d'une histoire transnationale, qui se fait certes différemment, suivant les configurations nationales, provinciales et locales. C'est cette configuration particulière qu'il faut essayer d'expliciter pour le Québec, en ayant maintenant à l'esprit que des éléments peuvent être communs avec d'autres provinces et d'autres pays.

LE CONTEXTE QUÉBÉCOIS

On l'a noté : l'élément déclencheur du développement d'une problématique et d'activités spécifiques d'alphabétisation aura été le retrait progressif (de 1972 à 1977) du gouvernement fédéral des programmes de formation de base de la main-d'oeuvre. Ces programmes, qui en principe devaient être un appoint à la formation professionnelle, avaient en réalité fait découvrir une masse importante de population analphabète. Ils s'adressaient en bonne partie à cette population en marge de la main-d'oeuvre régulière, vivant en permanence sous le seuil de pauvreté. C'est ce qu'avait pu constater le Comité sénatorial permanent des finances nationales en 1975 : plus de la moitié des dépenses des programmes de formation de la main-d'oeuvre avait été absorbée par des personnes vivant sous le seuil de pauvreté ; un tiers des dépenses de formation était allé à la formation de base[illegible].

En fait, pendant une dizaine d'années, le gouvernement fédéral avait contribué à mettre en place, au Québec, une première infrastructure d'alphabétisation, en particulier dans les régions les plus sous-développées où la population était la moins scolarisée. Quand la formation de base fut abandonnée, dans le cadre de la formation professionnelle, il a bien fallu la reconvertir en un programme provincial spécifique, l'alphabétisation, et l'adapter aux populations analphabètes locales. Le terrain était prêt pour cette reconversion et la conjoncture particulièrement bonne. Ces conditions favorables peuvent se résumer ainsi :

- l'analphabétisme avait été reconnu comme un problème social de grande ampleur ;
- l'alphabétisation se présentait comme une vocation nouvelle en éducation des adultes ;
- une aile militante de l'éducation populaire était prête à convertir un programme de formation en un mouvement social ;
- le gouvernement nationaliste et social-démocrate d'alors ainsi que la conjoncture d'expansion des services de l'État favorisaient le développement de ce mouvement.

Chacun de ces points mérite d'être brièvement développé.

- Dans les années 70, on ne disposait pas de mesure précise de l'analphabétisme. On assimilait analphabétisme à sous-scolarisation : était alors considérée comme analphabète la population adulte qui n'avait pas atteint 5 années de scolarité. Selon le recensement de 1961, ce taux atteignait 13 % au Québec ; en 1971, 8,3 % ; en 1976, 7,5 %. Le Québec figurait en tête du tableau national pour les indices cumulés d'analphabétisme, de taux de chômage, de pauvreté, après les provinces de l'Atlantique et

les Territoires du Nord-Ouest. Les statistiques régionalisées, publiées par le ministère de l'Éducation en 1976 (recensement de 1971), étaient accablantes pour certaines régions : l'Outaouais présentait un taux d'analphabétisme proche de 20 %, la Gaspésie 16 %, alors qu'un secteur anglophone de Montréal n'atteignait pas 1 %.

Plusieurs conclusions pouvaient être tirées de ces informations statistiques : il fallait faire un effort supplémentaire, en éducation au Québec, pour rattraper les retards et pour juguler le sous-développement ; les taux d'analphabétisme baissaient d'un recensement à l'autre et on devrait, par l'éducation, pouvoir le faire disparaître ou presque ; il fallait développer des interventions adéquates et adopter des mesures spéciales à l'égard des populations les plus pauvres.

- L'éducation des adultes en était au stade de l'expérimentation andragogique, du développement des interventions parascolaires (animation communautaire, éducation populaire), de la croissance des effectifs et des activités, de la conquête de nouveaux publics et, en termes culturels, du missionariat du développement et de la justice sociale. L'expansion des services d'éducation des adultes des commissions scolaires venait compenser la baisse des effectifs et des taux d'activités du secteur régulier (primaire, secondaire). Du point de vue d'un gestionnaire, il était opportun de remplacer l'ancien programme de formation de base par un programme provincial qui allait assurer un taux équivalent d'activités. L'alphabétisation faisait l'affaire, son bassin potentiel de recrutement s'avérait massif. Pour les professionnels de l'éducation des adultes et de l'animation communautaire, l'alphabétisation lançait un défi stimulant du point de vue des approches pédagogiques, des finalités de recyclage scolaire, de justice ou de changement social, aussi de l'expansion sur le terrain extrascolaire de l'animation communautaire et de l'éducation populaire. En effet, une fois que le public de la formation de base n'est plus dirigé vers le recyclage scolaire par les agents de la main-d'oeuvre et n'est plus stimulé par des allocations de formation, il faut trouver d'autres stratégies d'incitation, d'autres voies de recrutement, d'autres terrains de rencontre entre les professionnels de l'éducation et les « analphabètes ». Ces expérimentations étaient non seulement attirantes pour les éducateurs, elles découvraient aussi un nouveau champ professionnel et ouvraient des emplois. De plus, le contact avec les personnes analphabètes était vécu sur un mode enchanté : alphabétiser était avant tout une expérience humaine enrichissante et salvatrice, une « vocation » qu'on a souvent comparée à une entrée en religion.

- Le mouvement autonome d'éducation populaire (subventionné par l'État, à ne pas confondre avec des organismes bénévoles) avait marginalement expérimenté l'alphabétisation dans les quartiers populaires de Montréal et dans quelques communautés immigrantes. Si ces activités n'étaient pas importantes en nombre, comparativement aux cours de formation de base en institutions, elles s'inscrivaient par contre dans une tradition militante

qui avait développé un autre discours sur les objectifs et les modalités de l'alphabétisation inscrite dans un processus plus global d'éducation et d'organisation populaire, développé aussi des savoir-faire pédagogiques particuliers, des réseaux de services et de solidarité allant du quartier aux organisations similaires à l'étranger (en particulier en Amérique latine), des alliances politiques.

Quand le temps est venu de convertir la formation de base en un programme provincial d'alphabétisation, non seulement le mouvement d'éducation populaire était prêt à s'y investir, mais aussi à se mobiliser pour faire reconnaître sa compétence particulière dans ce type d'intervention, et en même temps revendiquer les droits des personnes analphabètes à l'éducation. La conjoncture était bonne pour développer un mouvement social qui pouvait rallier différentes formations socio-culturelles sous le thème mobilisateur de l'alphabétisation, en concurrence avec les professionnels de l'éducation qui eux découvraient une nouvelle spécialité andragogique. En fait, cette concurrence dans la conquête d'un même marché s'est tantôt affirmée en opposition idéologique, tantôt dissimulée dans la participation au même mouvement général de promotion de l'alphabétisation.

- Du côté de l'État, enfin, la conjoncture était on ne peut plus favorable au développement d'activités d'alphabétisation. Le gouvernement nationaliste du Parti Québécois souhaitait le « rapatriement » de la politique de la main-d'oeuvre et, plus globalement, définir une politique autonome d'éducation permanente. L'abandon par Ottawa de la gouverne de la formation de base rendait l'initiative au ministère de l'Éducation. Aussi, la grande priorité de ce gouvernement était la démocratisation de l'éducation et l'adaptation de l'école aux communautés locales, particulièrement dans les zones de pauvreté. Les interventions extrascolaires du type animation communautaire et éducation populaire autonome étaient, en éducation des adultes, vivement encouragées. Autant l'action des commissions scolaires que celle des organismes autonomes étaient susceptibles d'être soutenues. De même, l'insistance mise sur la recherche-expérimentation-évaluation ne pouvait que stimuler les innovations. Côté ressources, il faut rappeler que les années 70 étaient encore sous le signe de la croissance des dépenses. Les premières compressions budgétaires n'ont frappé l'éducation qu'au début des années 80, en particulier dans les secteurs en marge de l'appareil scolaire, comme l'éducation populaire. En somme, en alphabétisation, tout était possible…

UN QUART DE SIÈCLE DE POLITIQUES

Si « tout était possible », qu'est-il arrivé depuis ? On se limitera ici aux textes d'orientations et aux plans d'action en éducation des adultes, qui permettent d'observer un changement important en 1984. Puis comme les textes sont plus rares et la parole politique moins loquace, on cherchera

ailleurs les signes des orientations actuelles ainsi qu'à déchiffrer les grandes tendances perceptibles dans la pratique.

Pour comprendre le présent, il n'est pas inutile de se référer aux premières traces de l'éducation des adultes : le « Rapport Parent », de 1966. Ce texte de fondation de l'éducation permanente a en effet plus de « parenté » avec les orientations actuelles que les politiques ultérieures qui ont traité spécifiquement de l'alphabétisation.

Le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* fait état de la sous-scolarisation des Canadiens français, une cause majeure du retard industriel du Québec et du rôle restreint que les Canadiens français jouent dans la vie économique. L'objectif à atteindre rapidement : rattraper le temps perdu, augmenter le niveau de qualification des travailleurs, faire accéder le plus grand nombre au secondaire. Un sentiment d'urgence et de nécessité justifient l'optimisme :

> « La hausse du taux de scolarisation du secondaire s'effectue en ce moment de façon très rapide par suite d'attitudes nouvelles de la population à l'endroit de l'éducation ; l'objectif optimum ne sera peut-être pas atteint beaucoup plus tard qu'en 1970 »[illegible].

Dans ce rapport, le présent n'est pas analysé sous l'angle de l'analphabétisme, donc le développement de l'éducation va consister en mesures universelles de rescolarisation. Les rares passages où l'on signale l'analphabétisme renvoient au XIX^e siècle, au Québec pré-industriel[illegible]. Les lignes qui définissent au plus près des mesures assimilables à de l'alphabétisation le font sous le rapport de la « rééducation ». Par exemple :

> « Comme première étape, on devrait leur offrir des cours qui les aideraient à mieux s'exprimer dans leur langue et, si possible, dans une langue seconde. Il leur faudra aussi une bonne connaissance des mathématiques élémentaires et une certaine formation en sciences » (p. 323).

Ce n'est qu'une première étape, mais elle est déjà fort avancée pour correspondre à l'alphabétisation. Quant à la langue maternelle, il n'est pas précisé si l'expression à améliorer est orale ou écrite. On est encore loin d'une problématique de l'alphabétisation et d'un diagnostic d'analphabétisme massif de la population. La foi dans les pouvoirs de l'école est totale. Il suffit d'offrir des services standardisés pour changer le monde.

Il faudra attendre 1980 pour qu'un texte ministériel reconnaisse l'existence d'un problème d'analphabétisme et annonce une « offensive systématique de l'alphabétisation », une priorité dans les interventions éducatives

spéciales destinées aux « classes désavantagées ». Cet énoncé de politique constate que « des couches importantes de la société sont exclues » des services éducatifs, et que « le système éducatif ne parvient pas à les rejoindre » parce qu'il « n'est pas adapté à leurs besoins et à leurs attentes »[illegible]. Alors les grandes orientations de la politique vont consister à donner la priorité aux interventions dans les secteurs les plus défavorisés (« discrimination positive »), à privilégier « la prise en charge par les organismes locaux d'importantes responsabilités », à préconiser aussi des « expérimentations-actions » contrôlées par les organismes locaux et évaluées conjointement avec le ministère de l'Éducation. Ces orientations sont ainsi résumées :

> « Un esprit d'ouverture et une attitude réceptive à l'endroit des dynamismes locaux, des volontés du milieu et de la diversité dans la mise en application des actions préconisées par la politique ». (p. 121)

En alphabétisation, les mesures annoncées accordent une place importante à des actions de terrain pour la sensibilisation de la population, la mobilisation des organismes locaux et l'ouverture de nouvelles interventions. Les actions non formelles du type services éducatifs aux parents, animation communautaire et éducation populaire sont mises de l'avant. Les objectifs de développement de nouvelles interventions, d'expérimentation et de déscolarisation (même si le terme n'est jamais employé) des services éducatifs ont remplacé celui du rattrapage scolaire. Pour la première fois, on « entre de plain-pied dans des programmes importants d'action communautaire... pour une réelle prise en charge des milieux de vie par ceux qui y vivent » (p. 16).

Le Rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes (1982) s'inscrit en continuité avec ces orientations politiques, en accordant une place fondamentale à la « formation de base ». Cette formation, inspirée des conceptions pragmatiques américaines de l'alphabétisation fonctionnelle (*functional literacy*), « met l'accent sur l'acquisition des quatre langages considérés comme stratégiques pour fonctionner dans notre société. Il s'agit du langage audio-visuel, du langage informatif, du langage technique et du langage économique et politique »[illegible]. Cette acquisition présuppose celle du langage parlé et écrit, soit l'alphabétisation.

La Commission, comme le précédent texte ministériel, reconnaît l'existence d'un problème d'« analphabétisme pur » dans la population, et c'est à ces 6,75 % de la population adulte qu'elle destine une « campagne d'alphabétisation ». Mais cette campagne est conçue à court terme (5 ans), et destinée à une minorité : les volontaires, peu nombreux, à l'alphabétisation. La Commission s'attache plus au problème de l'« analphabétisme fonctionnel », qui concerne un plus grand nombre d'adultes (« difficile à cerner »), et donc à la mission à long terme de la formation de base qui suppose la

concertation de multiples partenaires : entreprises, écoles, syndicats, a
ciations volontaires, bibliothèques...

Ainsi, ce rapport de la « Commission Jean » prolonge le plan d'ac
précédent du ministère de l'Éducation en recommandant de faire une c
pagne d'alphabétisation, systématique mais limitée en durée, qui
appuyée en majorité par des organismes du milieu qui pourront « dévelop
des alternatives indépendantes et complémentaires aux structures scola
actuelles ». Il va aussi plus loin, en développant une problématique de
phabétisation fonctionnelle différente de la formation générale assumée
l'école. Cette formation de base est le spécifique de l'éducation des adu
irréductible à la rescolarisation ou encore à la compétence exclusive
commissions scolaires. C'était, semble-t-il, aller trop loin ou trop vite
les changements.

Le texte gouvernemental suivant, publié deux ans après, en témoig
Intitulé *Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adulte*
publié en 1984, il réduit considérablement le bassin des « analphabètes réel
en estimant leur nombre à 93 000[16]. De ce nombre, la moitié sera
susceptibles de s'inscrire à des activités d'alphabétisation, « qui assurent
maîtrise minimale de la vie quotidienne de même que la possibilité d'exe
un travail »[17]. L'alphabétisation est comprise comme une activité « fo
tionnelle » de survie. Elle sera située dans les priorités d'éducation popul
(secteur qui a subi dans les dernières années des restrictions budgéta
draconiennes), à côté de programmes spéciaux destinés aux jeunes chôme
ou inactifs, aux femmes défavorisées et aux personnes handicapées. Il n
pas question d'une campagne d'alphabétisation, mais d'un programme d
tivités d'apprentissage partagé entre deux secteurs, public et autono
« appuyé par les organismes de formation à distance... et par Radio-Québe
La télévision d'État à mission éducative se voit confier le rôle de sensib
sation de la population, une fonction remplie avant par l'action commun
taire.

Quant à la formation de base, malgré toutes les précautions élocuto
et les nuances, elle est finalement assimilée au diplôme d'études secondair
« C'est le minimum vital qu'il faut viser pour tous en éducation » (p. 1
La grande priorité de cette politique va aux formations qualifiantes. Mê
l'alphabétisation s'y inscrit : elle « constitue le noyau irréductible de ce
formation de base » (p. 19). Néanmoins, elle est située dans cette politi
comme un programme spécial, en marge des voies scolaires qualifiant
Son statut est ambigu : lire, écrire, compter, mais dans une finalité fo
tionnelle plutôt que qualifiante. Et l'on compte encore beaucoup sur
organismes autonomes d'éducation populaire pour faire ce travail, en p
vilégiant toutefois leurs « associations fructueuses » avec les établisseme
publics.

Ce texte sur la politique de l'éducation permanente, qui rassemble une politique de l'éducation, une politique de la formation professionnelle et des cibles sociales prioritaires (éducation populaire), fait la transition entre une conception particulière de l'éducation des adultes (Commission Jean) et une conception « harmonisante » de la formation des jeunes et des adultes. Il marque aussi la transition entre une vision sociale et globale de l'alphabétisation, à développer en bonne partie en marge du système scolaire, et son intégration dans ce système par la voie de la formation générale. L'ambiguïté signalée dans le texte sera résolue peu de temps après sa publication, par l'administration du programme d'alphabétisation : celui-ci sera effectivement intégré dans le programme de formation générale du ministère de l'Éducation, tout en conservant un volet mineur dans l'éducation populaire autonome. Il en est encore ainsi actuellement.

Le dernier texte qui consacre l'harmonisation des formations des jeunes et des adultes est la Loi sur l'instruction publique (Loi 107, 1989), qui déclare, au chapitre de l'éducation des adultes, que :

> « 3. Tout résidant du Québec a droit à la gratuité des services éducatifs. … Tout résidant du Québec a droit à la gratuité des services d'alphabétisation et à la gratuité des autres services de formation prévus par le régime pédagogique. »

Ce régime pédagogique, qui doit être pour les adultes différent de celui des jeunes, n'est pas encore publié. Mais un discours du ministre en précise les orientations en ce qui concerne l'alphabétisation :

> « La scolarisation objective doit caractériser les programmes d'alphabétisation financés à l'aide des deniers publics. … La formation de base est donnée dans un but précis, celui d'amener l'adulte à se qualifier par l'acquisition d'une formation de niveau secondaire. »

L'éducation populaire est aussi définie comme une approche socio-pédagogique devant conduire au même but. Quant aux questions et aux problèmes particuliers que pose l'alphabétisation, par exemple retracer les personnes qui ont besoin d'aide et offrir des services mieux adaptés, il n'est pas question d'en rechercher les solutions ailleurs que dans l'école, soit dans la concertation entre les institutions et les associations compétentes. À l'adresse du gouvernement fédéral qui veut intervenir dans les affaires des provinces dans le domaine de l'alphabétisation, le ministre indique que « la politique gouvernementale doit viser davantage à renforcer et à développer ce qui existe déjà plutôt qu'à innover à tout prix ».

On n'a jamais été aussi fidèle, dans le discours politique sur l'éducation des adultes, à l'esprit du Rapport Parent en 1966 qui visait la scolarisation massive (idéalement universelle) des Québécois adultes, objectif qui devait être atteint dans les années 70. Il y aura eu dans l'entre-deux d'autres politiques et plans d'action. Il y aura eu en particulier cette découverte de l'analphabétisme, des expériences multiples d'alphabétisation, un mouvement social pour la soutenir et faire pression auprès du politique pour en arriver à un plan d'action global et établi en concertation. Il y aura eu cette nouvelle loi qui intègre les services d'alphabétisation aux mesures d'accessibilité universelle à l'éducation, un droit que recommandait la Commission Jean et que la plupart des pays aujourd'hui seraient financièrement incapables d'assumer ; il y aura eu des budgets et des ressources importantes investies, ainsi que la continuité des investissements pratiquement assurée par l'organisation actuelle des services... Tout ceci pour en revenir à cette simple et catégorique équation : alphabétisation égale scolarisation, ou l'inverse !

Si l'on avait cette information sur le nombre de néo-alphabétisés qui sont maintenant diplômés du secondaire ou en voie de l'être, ou même cette autre information sur le nombre de personnes parmi les analphabètes ou les semi-alphabètes qui ont le projet objectif de parvenir à ce but scolaire, on constaterait l'évidence que l'analphabétisme n'est pas résolu par l'école et que l'alphabétisation, dans la réalité des cultures populaires, répond à d'autres besoins et à d'autres désirs, pragmatiques et imaginaires, que la qualification scolaire. Cette connaissance est partagée par la plupart des intervenants en alphabétisation ; elle n'a pas encore été vérifiée par enquête. C'est peut-être ce qui autorise encore, jusqu'à preuve du contraire, à croire et à laisser croire qu'avec vingt ans d'écart par rapport aux prévisions du Rapport Parent, on en arrivera, par la seule instruction publique, à enrayer l'analphabétisme.

DES TENDANCES ACTUELLES

En complément à cette lecture de l'histoire de l'alphabétisation dans les textes de politiques, il faut élargir le champ d'observation, passer des textes aux contextes, des écrits d'autorité aux pratiques multiples découvertes dans leurs grandes tendances, chercher les effets d'ensemble. Si les politiques sont souvent déterminantes, ce qu'elles déterminent ne sont pas nécessairement les objectifs, les buts qu'elles ont fixés : les « effets secondaires » peuvent devenir premiers.

Tout d'abord, on est loin d'avoir une connaissance précise de l'importance quantitative de l'analphabétisme et on n'en a pas non plus partout la même représentation. *On se trouve en face d'un phénomène qui comporte une dose de mystère plus que devant un fait social connu, reconnu.* Les fluctuations dans les chiffres d'une enquête à l'autre, ainsi que des taux minima aux taux maxima dans une même enquête, n'ont pas aidé à dissiper le doute sur l'ampleur déclarée du phénomène. Dans les représentations

collectives, même parmi les classes les plus informées (les journalistes par exemple), une certaine incrédulité persiste relativement à son importance et au danger que l'analphabétisme représente.

L'analphabétisme étant généralement compris au sens littéral, associé à la non-scolarisation ou à l'échec scolaire, il ne peut concerner qu'une minorité, non pas près du tiers de la population adulte du Québec comme l'estimait l'enquête de Southam News. Donc l'alphabétisation ne peut être qu'une intervention marginale, qui ne justifie pas une politique particulière ni une campagne nationale. Et le lieu légitime de cette intervention est l'école des adultes. On est loin par exemple du phénomène de masse nommé illettrisme, tel qu'il est interprété et mesuré en France à partir du critère d'efficacité ou de rapidité en lecture ; loin aussi des usages courants dans les pays anglophones du concept de « *functional literacy* », critère de compétence appliqué à différents contextes de communication, et non pas exclusivement aux rudiments de la langue maternelle écrite. Ce qui fait que d'Ottawa et de Québec, on ne fait pas toujours le même usage du concept et qu'on n'attache pas la même importance politique aux problèmes.

C'est une seconde observation : *le problème de l'analphabétisme n'a pas été saisi par le politique comme une question d'intérêt national et gouvernemental*. C'est un dossier sectoriel qui intéresse l'éducation, au même titre par exemple que certains programmes éducatifs spéciaux pour les personnes handicapées (d'ailleurs les deux sont souvent confondus dans la pratique). On l'a vu dans les textes de politiques : même en éducation cette question ne justifie pas qu'on en fasse une priorité ministérielle et qu'on la traite séparément. Le problème important est la sous-scolarisation des jeunes et des adultes ; l'analphabétisme n'en est qu'une manifestation extrême.

Le mouvement d'alphabétisation, en particulier la branche d'éducation populaire, a fait maintes pressions et recommandations pour faire déborder la problématique de l'analphabétisme du cercle de l'éducation en le reliant au travail, aux droits sociaux, aux politiques relatives à la pauvreté, etc. C'est peine perdue depuis 1984-1985, comme si la question était classée.

La situation actuelle est analogue à celle des années 70, alors que le gouvernement fédéral décidait de recycler ses investissements en formation de base dans la qualification professionnelle, laissant l'alphabétisation aux provinces. Après dix ans de développements en alphabétisation au Québec, la tendance forte est de privilégier la qualification scolaire et d'abandonner le travail de base en alphabétisation aux organisations populaires et aux associations bénévoles. Le paradoxe, ou plutôt l'ironie de l'histoire, c'est que le gouvernement fédéral réapparaît en 1988 avec un programme national en alphabétisation, pour venir en aide aux organisations provinciales qui n'ont pas de support des gouvernements provinciaux...

L'une des conséquences de l'abstention du politique, c'est que les décisions semblent être prises par les administrateurs de l'appareil d'éducation, qui opèrent dans les limites et dans les intérêts de leur territorialité administrative tout en devant gérer la décroissance des services de l'État. Un dossier très sectoriel comme l'alphabétisation a peu de chance de gagner du terrain à l'extérieur du domaine de l'éducation (l'immigration, le domaine social, la main-d'oeuvre, la culture, etc.); il risque au contraire d'être intégré à un programme existant, contrôlé et facilement gérable. C'est ce qui s'est passé quand on a fait passer l'alphabétisation de l'éducation populaire, trop marginale, à la formation générale.

La conséquence a été lourde pour l'ensemble des activités d'alphabétisation. D'un côté, l'éducation populaire était soumise à des restrictions budgétaires sévères (coupures dans les ressources d'animation, gel du programme d'aide à l'éducation populaire autonome); de l'autre, le secteur de la formation en alphabétisation voyait ses budgets considérablement augmenter, proportionnellement au nombre des inscriptions. En fait, une décision de gestion de programme aura eu beaucoup plus d'effet sur les orientations du développement de l'alphabétisation qu'un texte de politique (1984), d'ailleurs rendu nul par une telle décision.

La suite est prévisible. Toutes les ressources étant investies (investissables) dans le même programme de formation dont l'objectif restrictif de scolarisation a aussi été précisé, il faut ou bien s'y inscrire si l'on veut agir, ou bien risquer l'aventure bénévole. Une troisième possibilité existe : ne rien faire ailleurs, en tenant pour acquis que tout se fait en éducation.

Un premier exemple concerne le mouvement populaire autonome d'alphabétisation. Dans la situation brièvement décrite, les organismes populaires n'ont souvent guère d'autre choix que de travailler en sous-traitance pour les établissements d'enseignement (pour faire de l'animation ou de la formation en régions rurales, intervenir en milieu immigrant, etc.). Rares sont encore les organismes réellement autonomes qui peuvent librement, par exemple, alphabétiser en espagnol des immigrants récents et des réfugiés centraméricains analphabètes tout en pratiquant le français oral. Cela n'est pas, semble-t-il, dans l'ordre pédagogique prescrit.

Un deuxième exemple concerne les syndicats qui ont mené différents projets d'alphabétisation auprès de leur membres, ou même du public. Ce sont des organisations qui ont leurs propres services d'éducation, qui peuvent et qui veulent agir en relative autonomie. Il n'ont pas accès aux subventions réservées à l'éducation pour cet usage. Comme ils sont hors-réseaux dans la structure actuelle des services d'alphabétisation, ils n'ont pas non plus accès aux subventions du gouvernement fédéral qui sont administrées par le ministère de l'Éducation. La seule alternative est l'autofinancement. En conclusion, on n'observe aucune expérience notable de ce côté, alors que le

potentiel de formation en milieu de travail semble grand. Par contre, les commissions scolaires, attirées par ce marché, tentent d'y pénétrer.

Un dernier exemple concerne le secteur de l'immigration, mais on pourrait aussi signaler le réseau des bibliothèques publiques. Tout le dispositif de formation-information des immigrants vise la francisation et l'intégration culturelle, sans référence à l'analphabétisme original des immigrants (ou si peu : on n'en reconnaît que 5 %) ni à l'interculturalité, donc sans organisation adaptée de services d'alphabétisation dans les communautés culturelles. Cette responsabilité est dévolue au ministère de l'Éducation dont les services sont par définition universels, non discriminants.

Il n'y a, dans les faits, que peu de possibilités de diversification des lieux, des intervenants et des modalités d'intervention en alphabétisation, diversification indispensable pour que les services puissent s'adapter à des populations et à des contextes multiples, à des attentes et à des besoins différents, aussi à d'autres programmes sociaux comme l'insertion professionnelle des jeunes, etc. *Paradoxalement, la nouvelle Loi sur l'instruction publique rend l'alphabétisation accessible à tous, mais en l'intégrant au système scolaire elle risque d'en écarter le plus grand nombre.* Le problème est reconnu par les éducateurs des commissions scolaires : la porte est ouverte, mais on ne s'y présente pas volontiers. Quand on s'y présente, on n'y reste pas longtemps, et parmi ceux qui y restent, combien désirent et peuvent poursuivre ?

CONCLUSION

Cette histoire fragmentaire de l'alphabétisation se termine, pour le moment, dans une impasse. Ou plutôt, c'est comme la fin des projets, des utopies, des réalisations commencées sous la « révolution tranquille » avec le Rapport Parent : la fin d'une histoire. On ne la lisait pas au début sous l'angle de l'analphabétisme ; on se refuse presque encore à le faire, à y répondre par l'alphabétisation, ou de formation de base comme la nommait plus largement la Commission Jean. Le « on » ne désigne pourtant que le politique. L'histoire fragmentée dont il a été question ici concerne avant tout les textes et les orientations politiques, non pas l'ensemble des pratiques, des autres pouvoirs, des autres acteurs qui composent la réalité ou l'histoire. Ceux-là, tous ces autres, changent aussi l'histoire, y compris le politique. Conjecturer les suites suppose que l'on tienne compte de cette dialectique du sociologique et du politique.

Au plan sociologique, la définition de l'analphabétisme, sa dénomination et ses limites ne pourront que se préciser : soit dans le sens radical, littéral et paupériste du terme, pour désigner une population marginale (grossièrement estimée à 10 % de la population adulte), globalement exclue des échanges sociaux et non seulement des échanges linguistiques ; soit dans le

sens élargi, pour inclure des populations non compétentes dans divers contextes de communication (professionnel, civil, privé), à l'écrit mais aussi dans l'ensemble des processus de traitement de l'information (on parle alors du quart, ou même du tiers de la population adulte). Dans ce deuxième cas, il faudra peut-être *adopter une différente désignation, plus conforme à la nouvelle lecture sociale d'un phénomène qui ne se réduit ni à la non-scolarisation ou à l'échec scolaire, ni à l'exclusion sociale.*

Les Français parlent d'illettrisme ; à l'UNESCO et dans beaucoup de pays industrialisés (dont le Canada), on parle d'analphabétisme fonctionnel ; on a proposé le terme semi-alphabétisme pour désigner les gens minimalement alphabétisés, mais non compétents pour communiquer par écrit ; on a encore utilisé nouvel analphabétisme, comme on parle de nouvelle pauvreté. C'est effectivement un nouveau phénomène social, qui tend à croître plutôt qu'à disparaître, inhérent à la civilisation post-industrielle qu'on peut appeler aussi de l'information. Peu analysé, mal connu, donc mal nommé et mal reconnu, on n'en a pas encore saisi toutes les conséquences, on n'en a pas encore fait (au Québec) une préoccupation politique, on n'a pas vraiment cherché les moyens nouveaux, efficaces, adaptés de le solutionner, au moins de le résorber.

Au premier sens radical, beaucoup d'expériences ont été faites, dans les centres d'éducation des adultes et plus près des gens, dans leur milieu, par l'éducation populaire. C'est là que le mouvement d'alphabétisation s'est le plus investi, a fait le plus de pressions pour que l'État soutienne et coordonne l'ensemble des interventions nécessaires. *Après dix ans, la réponse politique donnée, soit la solution scolaire, risque de signifier le classement du problème par son institutionnalisation* : l'abandon du plus grand nombre, une probabilité d'insertion sociale pour quelques-uns, mais aussi un influx d'activités pour l'École et une rationalisation dans la gestion du système. Rien ne permet de croire que la situation peut changer rapidement sur le plan du politique.

Au sens élargi d'alphabétisation fonctionnelle, ou de formation pratique à la communication (on pourrait ici parler d'« alphabétique »), on en est au stade presque initial. Cet aspect de l'alphabétisation (on parle aussi de « nouvelle alphabétisation ») s'oriente plus vers la formation professionnelle que vers l'action sociale polyvalente du premier type. Le programme actuel d'alphabétisation de base l'exclut pratiquement, et les différentes modalités de formation professionnelle ne l'ont pas encore intégré. On est sur un terrain expérimental qui exige l'investissement de plusieurs partenaires sociaux : entreprises, syndicats, établissements et organismes de formation, universités, associations communautaires, pouvoirs publics. Des expériences multiples ont été faites à l'extérieur du Québec, notamment en Ontario ; des organismes spécialisés dans ce type de service se sont développés ; des politiques gouvernementales les soutiennent ou les facilitent ; des groupes

de pression issus du monde industriel sensibiliseront les gouvernements aux
enjeux socio-économiques de cette « nouvelle alphabétisation ».

Nous n'en sommes pas là, ni socio-économiquement — c'est-à-dire dans
les perceptions, les représentations, les savoirs, les actions organisées — ni
politiquement. Mais nous n'en étions pas si loin : la Commission d'étude sur
la formation des adultes a déjà posé le problème dans ces termes, et même
proposé un mode de gestion de ce type de formation (crédit de
formation). L'Institut canadien d'éducation des adultes fait aussi un bilan
fort critique de l'intervention gouvernementale du Québec et recommande
un plan global d'alphabétisation qui pourrait inclure les deux dimensions ici
esquissées, et les différents publics concernés.

D'un point de vue politique, le développement de telles perspectives
suppose un double choix socio-économique, c'est-à-dire de lier l'alphabé-
tisation à un ensemble de mesures de lutte contre l'exclusion sociale, ainsi
qu'à l'insertion professionnelle et à la formation continue. Dans un premier
temps, on pourrait préciser une telle orientation et créer des possibilités
d'expérimentation là où des demandes se précisent. Pratiquement, la con-
joncture extérieure actuelle favorise l'exploration, la recherche, l'expéri-
mentation, le lien avec de nouveaux partenaires : l'aide financière du
gouvernement fédéral, l'Année internationale de l'alphabétisation, les nou-
velles orientations qui se dessinent au plan international en alphabétisation
(UNESCO). À l'intérieur, les conditions sociologiques pourraient être ras-
semblées pour rouvrir un champ qui s'est singulièrement rétréci, malgré
l'accroissement spectaculaire des dépenses présenté invariablement comme
le signe de l'action tangible de l'État. Reste, dans la conjoncture intérieure,
le choix du politique. Là, on l'a vu, les orientations semblent plutôt diver-
gentes.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

1. *L'école s'adapte à son milieu. Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible.* Québec, ministère de l'Éducation, 1980.

2. *ALPHA 78 Compte rendu du séminaire.* Québec, ministère de l'Éducation, 1979.

3. Jean-Paul Hautecœur, *Analphabétisme et alphabétisation au Québec.* Québec, ministère de l'Éducation, 1978.

4. Robert Verge, *[illegible]*. Montréal, Office national du film du Canada, 1978.

5. *ALPHA 80 Compte rendu du séminaire.* Québec, ministère de l'Éducation, 1981; Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, *L'alphabétisation au Québec : constats, recommandations.* Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes, Montréal, 1981.

6. Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre : une action volontaire et responsable.* Gouvernement du Québec, 1982.

7. Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, *La Grande Rencontre d'Alpha-Sources.* Montréal, RGPAQ, 1985.

8. Jean-Paul Hautecœur, « Épistémologie de l'alphabétisation au Québec », *Revue internationale de pédagogie* (à paraître 1990).

9. Jean-Paul Hautecœur, « Historique des pratiques et des politiques en alphabétisation au Québec », *Introduction aux pratiques et politiques en alphabétisation,* sous la direction de J.P. Hautecœur. Édition A. Dugas, Université du Québec à Montréal, 1987.

10. Serge Wagner, « De l'alphabétisation à l'éducation populaire. L'expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles », *ALPHA 78,* Québec, ministère de l'Éducation, 1978.

11. Audrey Thomas, *Adult Basic Education and Literacy Activities in Canada.* Toronto, World Literacy of Canada, 1976; *Adult Literacy in the Seventies: Conference Report.* Toronto, The Movement for Canadian Literacy, 1978.

12. Audrey Thomas, *L'analphabétisme chez les adultes au Canada. Réflexions pour une action.* Ottawa, Commission canadienne pour l'UNESCO, 1983.

13. Reproduite dans *Introduction aux pratiques et politiques en alphabétisation,* op. cit., p. 272-276. Cette résolution a été suivie en 1984 de mesures spécifiques dans une politique de lutte contre l'analphabétisme : « Conclusions du Conseil et des ministres de l'Éducation réunis au sein du Conseil du 4 juin 1984 », Annexe XII de *Europe Sociale. Rapport sur la lutte contre l'analphabétisme.* Supplément 2/88. Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1988.
Sur le séminaire de Eastbourne de 1981, voir Serge Wagner, « L'alphabétisation et les pays industrialisés », *ALPHA 82,* sous la direction de J.-P. Hautecœur, Québec, ministère de l'Éducation, 1982.

14. *L'analphabétisme chez les adultes au Canada,* op. cit., p. 71.

15. Jean-Paul Hautecœur, « Le point sur l'alphabétisation au Québec », *Revue internationale d'action communautaire,* 3/43, 1980.

16. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.* Gouvernement du Québec, 1966, p. 48.

17. « L'instruction n'était pas nécessaire dans ces métiers (de manufacture) ... L'économie, à cette étape technologique, pouvait facilement utiliser une population peu instruite ou illettrée. Le recensement de 1871 nous apprend que, dans le Québec, 40% des hommes de plus de vingt ans ne savaient ni lire ni écrire ». Ibid., p. 87.

18. *L'école s'adapte à son milieu*, op. cit., p. 5-16.

19. *Apprendre: une action volontaire et responsable*, op. cit., version abrégée, p. 16.

20. Ces estimations chiffrées, différentes des estimations précédentes basées sur les taux de scolarité des faits, sont tirées d'une étude ministérielle : Robert Mahieu, Claude St-Germain, *L'analphabétisme au Québec : résultats d'un sondage*, Québec, ministère de l'Éducation, 1984. Cette étude a soulevé de vives polémiques lors de sa publication. Pour une analyse critique, voir Jean-Paul Hautecœur, « Sondage léger, conclusions lourdes », *ALPHA 86*, sous la direction de J.-P. Hautecœur, Québec, ministère de l'Éducation, 1986.

21. *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, Gouvernement du Québec, 1984 (p. 13).

22. *L'alphabétisation, facteur de développement*. Allocution de Claude Ryan, Ministre de l'Éducation, au congrès annuel de l'Association canadienne d'éducation de langue française, Québec, 9 août 1989.

23. Andrée Boucher, *En toutes lettres et en français. L'analphabétisme et l'alphabétisation des francophones au Canada*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, 1989.

24. Le ministre de l'Éducation traduisait ainsi ce doute : « Il convient d'éviter toute tendance à la démagogie facile et à l'alarmisme. ... Il y a lieu d'accueillir avec prudence certaines statistiques que l'on brandit souvent au sujet de l'analphabétisme. Lorsqu'on parle par exemple d'un taux d'analphabétisme qui atteindrait près du tiers de la population adulte du Québec, je demeure réservé », *L'alphabétisation, facteur de développement*, op. cit.

25. *Literacy in Canada — A Research Report*, préparé pour Southam News, Ottawa, par le Creative Research Group, Toronto, 1987.

26. Le rapport de l'Institut canadien d'éducation des adultes voit là la principale impasse du mouvement d'alphabétisation au Québec : « Seule une volonté politique plus claire pourrait améliorer la situation actuelle », *En toutes lettres et en français*, op. cit., p. 75.

27. Les conclusions du rapport de l'Institut canadien vont tout à fait dans le même sens : « Rien ne justifie qu'on ne se donne pas tous les moyens possibles de rejoindre, dans leurs milieux de vie, les adultes analphabètes, en offrant une diversité de lieux de formation. L'attitude fermée adoptée à l'endroit de partenaires nouveaux et importants comme les centres [illegible] est tout à fait incompréhensible », ibid., p. 79.

28. Jean-Paul Hautecœur, « Generous Supply, Barred Demand : The [illegible] Paradox of Literacy », *Adult Literacy Perspectives*, Maurice Taylor, James Draper Editors, Toronto, Culture Concepts Inc., 1989, p. 129-141.

29. Ce fait est maintenant reconnu par les responsables politiques, alors qu'il n'y a pas si longtemps on croyait que l'analphabétisme allait se résorber rapidement. Voir le discours cité du ministre de l'Éducation du Québec, ainsi celui de M. André Laignel, secrétaire d'État français chargé de la formation professionnelle, devant le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme, le 19 octobre 1988 : « Non seulement nous n'en avons pas fini avec l'illettrisme, mais nous risquons de voir grandir dans notre société ce phénomène, avec tous les dangers qui s'y sont attachés ».

30. « La nouvelle alphabétisation ne vise plus simplement à ce savoir lire et écrire, mais aussi savoir répondre aux besoins en lecture, écriture et calcul exigés par les nouvelles technologies », *L'alphabétisation — Base de la connaissance*, Toronto, ministère de la Formation professionnelle, gouvernement de l'Ontario, 1989 (p. 3). Voir aussi l'article de Jean-Pierre Vélis dans le présent ouvrage.

31. En France, on constate, dans ce type d'organisation de la formation, deux volets : un volet social et un volet professionnel, au moyen du crédit formation. « La lutte contre l'illettrisme passe par une politique globale d'insertion, au plus près des gens, au cœur de leur milieu ». La lutte contre l'exclusion sous toutes ses formes pourrait être considérée comme notre volet social, ce qui en

ses justifieraient déjà notre action. Mais il est d'autant plus impérieux de le faire que l'exclusion menace le progrès. C'est une nécessité économique de lutter contre elle, ce serait une injustice sociale de ne pas le faire… Dans cette articulation complexe, la formation professionnelle continue porte une énorme responsabilité… » André Laignel, *op. cit.*

12. « Insuffisante au Québec, la stratégie unique d'affectation quantitative des ressources dans un seul réseau, sans plan d'ensemble, limite l'accès à l'alphabétisation… Il nous semble important de penser à des stratégies diversifiées, les plus proches possibles des milieux qu'on veut rejoindre, et qui tiennent compte des différentes catégories de personnes analphabètes ». *En toutes lettres et en français*, *op. cit.*, p. 116-117.

ALPHABÉTISATION ET ASSIMILATION DES MINORITÉS : LE CAS DES FRANCOPHONES DU CANADA

Serge Wagner
Université du Québec à Montréal

Dans les pays industrialisés, l'alphabétisation des adultes est un phénomène récent, qui a commencé à se développer au cours des année 1980. Dans bien des pays, on s'est d'abord préoccupé de l'alphabétisation des immigrants récents pour ensuite découvrir qu'une proportion de la population « autochtone », née dans le pays, était également analphabète et cela, en dépit de la généralisation de l'instruction obligatoire.

À ce jour, plusieurs études ont mis en lumière le rôle de la division sociale dans le phénomène de l'analphabétisme. Mais on retrouve aussi, dans certains pays industrialisés, des minorités ethnolinguistiques au sein desquelles le pourcentage d'analphabétisme est proportionnellement plus élevé qu'au sein du groupe majoritaire. Souvent, ces minorités éprouvent des difficultés sérieuses à préserver leur héritage culturel et linguistique. La scolarisation des jeunes a pu être un facteur de leur assimilation. Le rôle de l'alphabétisation des adultes à cet égard a été moins étudié, en particulier auprès de minorités qui jouissent d'un certain statut officiel. Alors qu'il s'agit, semble-t-il, d'une composante importante de l'analphabétisme dans plusieurs pays industrialisés, le phénomène de l'analphabétisme et de l'alphabétisation des minorités (ethnolinguistiques) ne semble pas avoir été l'objet d'études nationales détaillées. (En fait, les études « nationales » ont tendance à considérer principalement la situation du groupe majoritaire dominant et à ne considérer que de façon incidente ou partielle la situation des minoritaires.)

D'une façon générale, dans les pays industrialisés, l'alphabétisation se déroule dans la langue dominante du territoire, qui est la langue de la vie politique et, surtout peut-être, de la vie sociale, culturelle et économique. Il est significatif que le discours de l'Unesco sur la primauté de l'alphabétisation en langue maternelle n'ait connu que peu d'écho dans le contexte des pays industrialisés, la volonté d'intégration et les impératifs de survie (économique) faisant de l'alphabétisation dans la langue dominante une prémisse peu questionnée.

La place faite à la minorité francophone du Canada (à l'extérieur du Québec) dans les politiques et les pratiques d'alphabétisation est intéressante. La minorité francophone est une minorité officielle selon la constitution et elle jouit, à ce titre, d'une protection constitutionnelle à l'égard de l'instruction des enfants. Cette protection ne s'applique toutefois pas à l'éducation

et à l'alphabétisation des adultes. La minorité francophone participe pro-portionnellement moins aux activités d'alphabétisation des adultes, ces acti-vités étant principalement offertes en anglais. La notion de *discrimination systémique* permet d'expliquer au moins partiellement cette situation. La nécessité d'une discrimination positive commence à être reconnue dans certaines provinces et dans certains programmes.

Notons également que la majorité des francophones du Canada se distinguent principalement par leur appartenance linguistique (et leur culture). Ils n'ont pas de caractéristiques physiques communes qui les distingueraient du groupe anglophone dominant (comme c'est le cas d'autres minorités « visibles » : les Amérindiens, les Inuit, les Noirs, etc.). L'appartenance lin-guistique représente donc un caractère distinctif déterminant de leur réalité culturelle. Cette situation rend d'autant plus importante la question de l'al-phabétisation.

Dans le présent article, on étudiera l'ensemble de la situation cana-dienne. On examinera plus spécifiquement le cas de l'Ontario, où l'on retrouve la plus importante minorité francophone à l'extérieur du Québec. On y verra comment la question du maintien de la langue maternelle s'avère une question complexe, et à quel point plusieurs facteurs se conjuguent dans le processus d'assimilation. On examinera également la politique récente de cette province qui, en alphabétisation, reconnaît le droit à une alphabétisation communautaire qui respecte la langue et la culture de la minorité française et on y décrira le développement d'un modèle original d'alphabétisation.

I — LA SITUATION CANADIENNE DANS SON ENSEMBLE

Aperçu de la situation

Quoique peuplé depuis des millénaires par les Amérindiens et les Inuit, le Canada a été officiellement découvert par les Français en 1534 et le pays passera sous la domination anglaise en 1760. Le peuplement par les francophones a principalement eu lieu au XVIᵉ et au XVIIᵉ siècles. La minorité française du Canada est donc une société de « vieille souche » qui est devenue minoritaire au cours du XIXᵉ siècle et qui s'est vu reconnaître certaines protections constitutionnelles. C'est le pacte confédératif de 1867 qui a, en quelque sorte, établi les balises des relations entre les deux prin-cipales communautés du Canada. Les francophones se retrouvent minori-taires dans l'ensemble des provinces canadiennes à l'exception du Québec, province où ils se retrouvent de plus en plus concentrés[1]. D'autre part, l'éducation relevant de la juridiction des provinces, la situation scolaire des francophones fera l'objet de luttes importantes qui se poursuivent de nos jours. En fait, les francophones perdent progressivement, au XIXᵉ et au XXᵉ siècles, des pouvoirs politiques, juridiques en particulier au plan scolaire. Dans plusieurs provinces majoritairement anglophones, les droits scolaires

des francophones sont abolis ou circonscrits, ou tout simplement non reconnus[1].

C'est le Commissaire aux langues officielles du Canada qui constatait, en 1987, que les données démographiques des recensements successifs confirment l'« érosion inexorable » de la société française :

> « Il ne fait aucun doute que le français n'a cessé de perdre du terrain depuis la Seconde Guerre mondiale. En effet, alors que 29 p. 100 de la population avait le français comme langue maternelle en 1951, cette proportion n'était plus que de 25 p. 100 en 1986, et il semble qu'elle diminuera encore d'ici l'an 2000. » (p. 12)

Le Commissaire constatait en outre que le français semblait se maintenir solidement dans les seules régions du Québec et du nord du Nouveau-Brunswick alors que les minorités francophones semblaient en déclin « dans presque toutes les autres régions » (p. 13). Aussi ne faut-il pas se surprendre de constater que les taux d'analphabétisme sont relativement élevés au sein de la collectivité francophone.

Données sur l'analphabétisme des francophones

La question de la définition de l'analphabétisme et des données statistiques sur ce phénomène est l'objet de discussions et de controverses à l'échelle internationale — et il en va de même au Canada. Pourtant, quelles que soient les données considérées, les statistiques révèlent une situation difficile pour les francophones du Canada.

En 1987, le Creative Research Group a réalisé une enquête auprès de plus de 2 398 Canadiens en soumettant ces derniers à des tests d'aptitudes en lecture, en écriture et en calcul. Ce sondage s'inspirait d'une enquête américaine réalisée par le National Assessment of Education Progress (1986). Les résultats obtenus dans l'enquête canadienne indiquent la présence d'un problème important d'analphabétisme chez les francophones.

— L'incidence d'analphabétisme chez les francophones est de 29 % alors qu'il est de 23 % chez les anglophones (p. 61).

— Le Québec compte 26 % de la population canadienne, mais 31 % des analphabètes canadiens (ibid.).

— Les francophones « performent » à 88 % des anglophones (p.28).

D'autres données statistiques se fondent plutôt sur la scolarité des personnes. Or, les données basées sur ces critères confirment à leur tour l'importance de l'analphabétisme chez les francophones.

Tableau 1

Canada. Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps, selon la langue maternelle et le plus haut niveau de scolarité, 1981 (Basé sur les données-échantillon (20 %).

	n'ayant pas atteint la 5e année		5e-8e année	
Anglais	195 215	2,0 %	1 224 870	12,7 %
Français	276 077	6,4 %	1 014 350	23,7 %
Langues autochtones	24 585	28,8 %	28 570	33,4 %
Indiens sans statut	3 075	21,1 %	4 085	28,1 %
Autres langues maternelles	276 700	11,3 %	617 240	25,2 %
TOTAL	775 650	4,7 %	2 889 115	17,5 %

(Source : Statistique Canada SPC81B92)

Selon ces données, l'écart entre la scolarité des francophones et celle des anglophones est encore plus considérable que celle du sondage Southam sur les compétences. D'autre part, il est important de relever que, même au Québec, où la population francophone est majoritaire, le groupe francophone est beaucoup moins scolarisé que la minorité anglaise, ainsi qu'en témoigne le tableau 2.

Tableau 2

Province de Québec. Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps, selon la langue maternelle et le plus haut niveau de scolarité, 1981 (Pourcentage)

	n'ayant pas atteint la 5e année	5e-8e année
Anglais	3,3 %	15,3 %
Français	6,2 %	23,6 %
Population totale	6,6 %	22,9 %

(Source : Statistique Canada SPC81B92)

Ce portrait global de l'analphabétisme et de la scolarité de la population francophone du Canada révèle donc des lacunes importantes d'où résultent du même coup des besoins prioritaires d'alphabétisation et de formation de base. D'autre part, elles cachent une autre réalité, importante surtout à l'extérieur du Québec : les francophones fréquentent en grand nombre l'école anglaise qui contribue massivement ainsi à leur anglicisation et à leur assimilation. Une étude de la Commission nationale des parents francophones révèle qu'à l'extérieur du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Manitoba, « seulement 8,4 p. 100 de la clientèle scolaire francophone (...) est inscrite actuellement à l'école française » (cité dans Commissaire aux langues officielles, 1987, 202). Selon cette même étude, un jeune francophone hors Québec sur deux n'obtient pas l'enseignement en français que lui garantit la Charte canadienne des droits et libertés (*La Presse*, 27 février 1989).

Combinaison de facteurs

Comme plusieurs études l'ont démontré au Canada et dans d'autres pays, on ne peut expliquer la réalité de l'analphabétisme par un seul facteur. D'autre part il est évident que l'institution scolaire doit être considérée à la fois comme facteur et symptôme de la réalité de l'analphabétisme.

L'infériorité économique des Canadiens français est un des facteurs historiques importants qui explique le faible développement de l'éducation. La société française du Canada était une société rurale et, même dans le Québec urbain et majoritairement français des années 1960, le pouvoir économique était principalement concentré au sein de la minorité anglophone. La division sociale du travail correspondait partiellement, en milieu rural et en milieu urbain, à une division ethnolinguistique. Le retard des francophones en matière d'éducation est aussi un reflet de la position sociale que ces derniers occupaient massivement.

Mais la situation nationale des Français-canadiens par rapport au groupe dominant anglophone ne saurait à elle seule rendre compte de la situation. À l'intérieur même de la société francophone traditionnelle, la polarisation entre une élite cléricale et bourgeoise instruite et une majorité fortement illettrée a été une des caractéristiques fondamentales de cette société. L'école n'était pas perçue comme une institution fondamentale pour le « peuple » et, historiquement, sa valeur, aux yeux des élites, reposait principalement sur le rôle qu'elle pouvait jouer dans le maintien de la religion. Au demeurant, les élites traditionnelles francophones étaient préoccupées de conserver au premier chef la religion, la langue étant principalement vue comme un instrument au service de la foi catholique. Ce dernier trait n'est pas spécifique à la société francophone, mais a été constaté, par Cippola (1969) et d'autres, pour les sociétés catholiques d'Occident. Pour la société canadienne-française du Canada, il paraît significatif que la loi de l'instruction obligatoire n'ait été adoptée dans la province de Québec qu'en 1942, ce qui en fait probablement une des dernières lois de ce type votées dans les sociétés industrialisées.

D'autre part, il faut aussi voir dans l'analphabétisme et la sous-scolarisation des francophones un phénomène positif d'opposition et de rejet d'une culture dominante (au Canada, souvent anglaise) qui ne correspondait pas à la vision sociale culturelle (et linguistique) du « peuple franco-canadien » (Wagner 1987, p. 11, Boucher 1989). Dans les luttes nombreuses pour l'éducation en français, nombre de francophones ont préféré garder leurs enfants à la maison plutôt que de les envoyer à l'école anglaise où, dans certains cas, les autorités politiques et scolaires interdisaient tout usage du français.

Droits constitutionnels et droits scolaires (tardifs)

Comme l'éducation relève de la juridiction des provinces canadiennes, c'est principalement dans les provinces autres que le Québec que les francophones ont éprouvé les principales difficultés d'accès à l'école française. La loi constitutionnelle de 1867 de même que certaines lois fondamentales (telles la *Loi de 1870 sur le Manitoba*, la *Loi des Territoires du Nord-Ouest de 1891*, la *Loi sur la Saskatchewan de 1905*) reconnaissaient toutefois certains droits politiques et scolaires aux francophones de certaines provinces. Mais ces droits ont été ou bien abolis, ou bien tout simplement non appliqués. Et ce n'est qu'en 1985 que la Cour suprême du Canada, devant se prononcer en particulier sur la récente *Loi 101 du Québec* (qui faisait du français la langue officielle de cette province), « découvrait » l'illégalité presque centenaire de lois limitant l'usage du français dans certaines provinces...

Cette difficulté objective des francophones du Canada en matière d'éducation avait été relevée par l'OCDE dans son *Examen des politiques nationales d'éducation* (1976).

> « La difficulté essentielle provient du fait que, bien que le français soit considéré au même titre que l'anglais comme une des deux langues constitutives [du Canada], sa position n'en demeure pas moins inégale. C'est ainsi, qu'implicitement ou explicitement, la minorité francophone au Canada exige, face au risque d'anglicisation, une protection particulière plus grande que celle de l'égalité officielle. » (p. 65)

Quoi qu'il en soit, la *Charte canadienne des droits et libertés* de 1982, enchâssée dans la nouvelle constitution canadienne par son article 23, garantissait aux minorités linguistiques française et anglaise le droit à l'instruction dans la langue de la minorité. Ce faisant, on invalidait certains articles de la *Loi 101* du Québec, mais on octroyait en même temps des droits à la minorité francophone hors Québec.

Comme on l'a vu plus tôt, la loi de 1982 n'a pas assuré pour autant l'accessibilité universelle des francophones à l'éducation en français. D'autre part, les francophones réclament de plus en plus des écoles homogènes françaises (c'est-à-dire recevant des élèves francophones). Ce faisant, ils mettent en cause les services des écoles bilingues et des écoles dites d'« immersion », qui offrent l'enseignement en français à une population étudiante souvent composée d'une majorité de jeunes anglophones qui utilisent l'anglais comme véhicule de communication dans l'école. Ainsi, ce type d'écoles n'assurerait pas une bonne formation de base en français et contribuerait à une anglicisation accrue des francophones qui les fréquentent (Bordeleau 1988, Churchill *et al.* 1987, Cummins J. 1983).

D'autre part, dans leur volonté de faire de l'école française une véritable institution de développement culturel en français, les collectivités francophones hors Québec réclament de plus en plus non seulement des écoles homogènes en français, mais aussi le contrôle de ces écoles et des conseils scolaires qui en sont responsables. Cette revendication est actuellement à l'étude à la Cour suprême du Canada.

Enfin, ces droits accordés aux francophones arrivent à une période où l'assimilation a largement fait son oeuvre, alors que la vie en français a disparu dans de nombreuses localités, alors que la société canadienne contemporaine est littéralement submergée par les médias et la culture « anglaises ».

Éducation et alphabétisation des adultes

Compte tenu du rattrapage qui s'impose, le développement de l'alphabétisation (des adultes) en français constitue un complément nécessaire à l'éducation (primaire et secondaire) en français. Dans certains cas, les

activités d'alphabétisation en français sont en réalité des activités de réappropriation de la langue française pour des populations dont la langue maternelle est le français mais qui ont été (faiblement) scolarisées en anglais.

Or, à ce point de vue, les adultes francophones sont doublement discriminés. Ils subissent une discrimination parce que à ce jour (sauf peut-être au Québec), les programmes d'alphabétisation ne sont généralement pas disponibles. Une étude du Secrétariat d'État du Canada (1985) a confirmé que le taux de participation aux programmes d'éducation des adultes s'accroissait en fonction du niveau d'instruction déjà atteint. Ainsi, en 1983, seulement 5 % des personnes dont le niveau d'instruction est inférieur à la neuvième année ont suivi des cours d'éducation des adultes (p. 13).

La même étude démontrait que l'accessibilité des francophones à l'éducation des adultes est aussi limitée : les anglophones présentaient le taux de participation le plus élevé : 21 % comparativement à 19 % pour les francophones et à 18 % pour les francophones hors Québec. Cette accessibilité est encore plus réduite pour l'alphabétisation *en français*. Les programmes d'alphabétisation en français sont encore très limités à l'extérieur du Québec (et de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick). Cette constatation avait déjà été faite en 1983 (FFHQ) alors qu'il n'y avait pratiquement aucune activité d'alphabétisation en français à l'extérieur du Québec. Plus récemment, Andrée Boucher (1989), dans son étude sur l'alphabétisation des francophones au Canada, confirme le bilan que nous avions dressé de l'alphabétisation en français au Canada (Wagner 1988a : 15). Les activités d'alphabétisation en français sont principalement offertes au Québec, en Ontario et au Nouveau-Brunswick. Pour les autres provinces :

> « absence complète de projets d'alphabétisation francophone en Nouvelle-Écosse, en Colombie-Britannique, dans les Territoires du Nord-Ouest et au Yukon et, jusqu'à tout récemment, en Saskatchewan ; des projets locaux au développement très limité au Manitoba, à Terre-Neuve, en Alberta et, jusqu'à tout récemment, à l'Île-du-Prince-Édouard. » (p. 357)

Le droit constitutionnel des jeunes à l'instruction (primaire et secondaire) en français ne s'applique pas à l'éducation des adultes. Il est bien sûr que lorsque les provinces n'offrent pas les services d'alphabétisation, il y a, *de facto*, discrimination à l'endroit des francophones. Mais, même lorsque ces activités existent formellement, elles n'ont pas été offertes jusqu'à présent de façon à répondre aux besoins des analphabètes francophones. En effet, dans bien des cas, on affirme être disposé à offrir des services d'alphabétisation en français, mais on constate que la demande pour de telles activités n'existerait pas. Cette situation n'est pas sans évoquer la discrimination systémique, définie généralement comme une forme de discrimination non intentionnelle, ancrée dans le système de gestion et où les pratiques de gestion,

neutres en apparence, ont des effets pouvant être discriminatoires à l'égard des membres d'un groupe social. Or un des développements récents des études (et politiques) anti-discriminatoires est le recours aux méthodes statistiques pour démontrer une discrimination illégale, en particulier la discrimination systémique (Knopff, 1986). Bien sûr, cette discrimination systémique est aussi inacceptable que la discrimination individuelle et intentionnelle.

Que la discrimination soit intentionnelle ou systémique, la solution à cette situation réside dans les programmes de *discrimination positive*. De tels programmes sont nécessaires pour les populations analphabètes en général. Elles sont essentielles pour les minorités ethnolinguistiques. Une étude récente sur les besoins en éducation des Franco-Ontariens posait judicieusement le problème :

> « Le groupe qui n'a pas progressé au-delà de la fin des études élémentaires est celui qui est le plus difficile à atteindre par les méthodes courantes de l'éducation des adultes dans les institutions comme dans les collèges communautaires : comme presque tous n'ont pas l'habitude d'étudier, un enseignement adapté à leurs aptitudes particulières s'impose. Une approche « neutre », qui ne consisterait à ne fournir des services qu'à ceux qui viennent les demander, doit être considérée comme l'équivalent d'un refus de leur venir en aide : le découragement, le fatalisme face au système d'études formelles sont tellement répandus comme attitudes qu'on ne peut pas les négliger. La valeur d'une approche active est d'autant plus évidente qu'on considère les différents coûts à la collectivité qui sont la conséquence de l'absence d'un certain niveau d'éducation, surtout en cas de chômage (qui frappe ce groupe le premier) : indemnisation d'assurance chômage, frais d'assistance sociale, dépenses de santé, etc. (...) Pour le bien-être tant des personnes concernées que de la société dans son ensemble, il serait important d'adopter des méthodes de type 'animation' (community development) avec la coordination des services éducatifs et sociaux de tout type dans chaque région ou localité » (Churchill *et al.*, 1987 : 162-163).

Même si la situation des analphabètes francophones apparaît, hors Québec, dramatique, certaines initiatives récentes permettent d'anticiper un changement dans la réalité de l'alphabétisation en français. D'une part, des activités d'alphabétisation se sont développées en Ontario français et chez les Acadiens du Nouveau-Brunswick. D'autre part, des projets s'amorcent dans d'autres provinces. Ce changement s'explique principalement par une

prise en charge plus grande de la réalité de l'analphabétisme par le milieu francophone (cela a été particulièrement vrai en Ontario français et au Nouveau-Brunswick). De plus, les francophones du Canada tentent de se concerter face à cette question (l'étude de l'ICÉA et de la FFHQ en est une illustration probante). Enfin, l'intervention du Secrétariat d'État du Canada dans le dossier de l'alphabétisation, amorcée en 1987, offre enfin aux francophones hors Québec la possibilité d'un appui essentiel dans ce dossier.

II — ANALPHABÉTISME ET ALPHABÉTISATION EN ONTARIO FRANÇAIS

L'Ontario est la province où l'on retrouve la plus importante communauté francophone à l'extérieur du Québec. C'est aussi l'endroit où la question de l'analphabétisme et de l'alphabétisation a connu les plus grands développements. À plusieurs égards, le développement de l'alphabétisation en Ontario français apparaît révélateur des problèmes avec lesquels les communautés francophones du Canada sont aux prises. Mais il nous semble également exemplaire quant à la possibilité pour la collectivité de se mobiliser et de trouver des voies originales pour amorcer l'alphabétisation.

En premier lieu, on rappellera le contexte historique de l'analphabétisme et les premières initiatives en matière d'alphabétisation.

Contexte historique

La minorité française de l'Ontario est une des minorités nationales canadiennes qui a traversé avec difficulté le XX^{e} siècle[6]. Alors que son établissement en Ontario remontait au tout début de la colonisation du Canada, alors que son nombre allait croître considérablement au XIX^{e} siècle, l'existence même de cette communauté allait être mise en cause à partir de la fin du XIX^{e} siècle et du début du XX^{e} siècle. La *circulaire d'instruction n° 17* appelée également *Règlement 17* qui, en 1912, allait faire de l'anglais la langue dominante de l'enseignement en Ontario, ne représente en fait qu'un épisode des luttes qui ont eu cours entre la minorité française et une majorité anglo-saxonne décidée à circonscrire les droits de cette minorité. En Ontario, c'est principalement dans le champ de l'éducation que les conflits se sont manifestés publiquement. Il est d'ailleurs révélateur que le principal mouvement franco-ontarien ait été l'ACFEO (Association canadienne-française d'éducation de l'Ontario), fondée en 1910, alors qu'un nouveau sigle (ACFO) et un nouveau nom (Association canadienne-française de l'Ontario) n'ont été adoptés qu'à partir de 1969, traduisant ainsi ce désir d'envisager plus globalement la réalité de la minorité.

Globalement, cette lutte pour la « survivance française » a été perdue dans la mesure où une proportion importante de la population francophone s'est anglicisée, assimilée à la majorité anglaise sous l'impulsion de lois

iniques et sous la pression des lois du marché. La situation minoritaire objective s'est accrue dans la deuxième moitié du siècle. En 1981, la population de langue maternelle française ne représentait plus que 5,5 % de la population totale de l'Ontario et, en réalité, seulement 3,9 % de la population ontarienne utilisait le français de façon usuelle (*Les francophones tels qu'ils sont*, 1985). (La population francophone baissait à 5,3 %, en 1986 ; dans les années 1950, les francophones comptaient pour environ 15 % de la population.) En fait, les Franco-Ontariens sont principalement concentrés en périphérie du centre de l'Ontario (particulièrement dans l'Est et le Nord-Est) où ils se retrouvent en grand nombre et représentent de ce fait une proportion considérable de la population de ces régions.

Au moment même où la communauté francophone perdait son importance démographique, elle connaissait pourtant un regain de vitalité. Ce fut d'abord la vitalité endogène d'une minorité attaquée, assiégée, qui rassemble ses ultimes énergies pour contrer l'assimilation... et sa disparition. À partir des années 1970 en particulier, la minorité franco-ontarienne va réaliser certains gains. C'est d'abord par l'intérêt porté par le gouvernement fédéral à l'endroit des francophones du Canada que les Franco-Ontariens ont été l'objet de préoccupation de la part des pouvoirs dominants et qu'ils se sont vu reconnaître certains droits : Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (1963-1971), la *Loi sur les langues officielles* de 1969, participation majeure du Secrétariat d'État du Canada sur les plans culturel et linguistique à partir du milieu des années 1960, etc.

Au niveau politique ontarien, les changements allaient être plus circonscrits, plus lents. Les francophones sont reconnus comme une minorité officielle au niveau du gouvernement fédéral, mais le gouvernement provincial de l'Ontario leur refuse cette reconnaissance officielle. L'histoire des vingt dernières années est celle de luttes juridiques et politiques et de victoires progressives pour la reconnaissance du fait français et des droits des francophones. Il faut rappeler qu'en 1961, on accordait, sur une base expérimentale, la permission à certains conseils scolaires secondaires d'enseigner le latin en français. Ce n'est qu'en 1963 qu'on autorisait le français comme langue d'instruction en 9e et en 10e année et ce, « à la discrétion du principal d'école » ! Et ce n'est qu'en 1965 que le ministre de l'Éducation annonçait que les programmes d'instruction en langue française pouvaient dorénavant s'appliquer à l'enseignement du latin, de l'histoire et de la géographie à travers tout le réseau secondaire, à la discrétion toutefois des conseils scolaires locaux (Choquette 1980, 202). D'autre part, il y a maintenant plus d'établissements d'immersion pour anglophones que d'écoles pour les francophones.

Mais depuis le milieu des années 70, on assiste, en milieu francophone, à une véritable « révolution tranquille ». Cette 'évolution' a d'abord été enclenchée sur le plan de l'éducation. La minorité française a lutté pour l'accessibilité à l'éducation. Au niveau primaire d'abord, puis au niveau

secondaire. Sans être terminée aux niveaux primaire et secondaire, la lutte se poursuit maintenant au niveau postsecondaire : collégial et universitaire. Très rapidement, on a revendiqué non seulement l'accès à l'éducation en français et la consultation, mais aussi la gestion par les francophones des services d'éducation qui leur sont destinés. Les institutions officiellement bilingues (comme certains collèges d'arts appliqués et de technologie appelés communément « collèges communautaires ») sont contestées. Les Franco-Ontariens viennent tout juste d'obtenir la promesse de la création d'un premier collège communautaire francophone et ce, avec une contribution financière importante du gouvernement fédéral.

La lutte s'est également déplacée hors du champ de l'éducation. En 1983-1984, l'ACFO adoptait un Plan de développement pour la communauté francophone qui proposait des objectifs de développement communautaire dans douze secteurs d'activité de la vie ontarienne. Le droit de vivre en français, d'obtenir des services en français allait être revendiqué dans tous les secteurs de la vie ontarienne. Et ce droit allait être partiellement reconnu : par la *Loi de 1986 sur les services en français*, par la création de la chaîne française de TVOntario (1987).

Les Franco-Ontariens font donc actuellement face à un étapisme gouvernemental alors même qu'ils envisagent de façon plus globale et plus articulée l'ensemble de leur développement.

L'analphabétisme et l'alphabétisation

L'analphabétisme est un problème important en Ontario français. L'accessibilité limitée des francophones à un système complet d'éducation en français (combinée à d'autres facteurs que nous ne pouvons ici étudier) a fait en sorte que le nombre de personnes analphabètes et sous-scolarisées est très élevé au sein de la population francophone. Le tableau 3 en témoigne.

Tableau 3

Francophones (langue maternelle) et non francophones (langue maternelle autre que le français) de 15 ans et plus, par niveau de scolarité

	Francophones		Non francophones	
	Total	**%**	**Total**	**%**
Total toute scolarité	383 305	100,0	6 266 410	100,0
Moins de la 5e année	21 120	5,5	219 555	3,5
5e-8e années	78 575	20,5	841 080	13,4
9e-10e années	64 920	17,0	987 580	15,8
11e-13e années	92 720	24,1	1 701 235	27,1
post-secondaire non universitaire	76 675	20,0	1 442 640	23,0
Grade universitaire	49 295	12,9	2 074 320	17,1

(Source : *Recensement 1981, données publiées par le ministère des Affaires civiques et culturelles*)

Nous avons déjà évoqué plusieurs facteurs qui expliquent le taux élevé d'analphabètes au sein de la population franco-ontarienne. La conjugaison de ces différents facteurs est largement responsable des taux peu élevés de scolarisation des Franco-Ontariens et de l'abandon scolaire massif qui s'est manifesté au sein de cette communauté.

Tableau 4

Comparaison des populations ayant moins d'une 9e année de scolarité en 1981, province de l'Ontario et ses régions : francophones et non francophones (langue parlée à la maison) âgés de 25 à 64 ans

	Francophones		Non francophones	
	Total	**%**	**Total**	**%**
Ontario	50 355	31,2	685 966	16,8
Est	18 436	25,2	66 744	13,1
Nord-Est	21 665	39,5	44 330	20,5
Centre	6 305	26,9	448 635	16,8
Sud-Ouest	2 395	33,8	103 680	17,5
Nord-Ouest	1 290	45,7	22 200	20,8

(Source : *Recensement 1981, cité dans Churchill (198[illegible]), p. 184 à partir du dépouillement de Guindon 1985, p. 30*)

Un examen de la seule situation générale des Franco-Ontariens serait toutefois insuffisant. Dans chaque région, parfois dans chaque localité, des facteurs plus spécifiques contribuent à rendre compte de ce phénomène. Une analyse de la situation particulière de chaque région est nécessaire, car les variations sont parfois importantes comme en témoigne le tableau 4.

On mentionnait plus haut que, dans les pays industrialisés en général, les personnes analphabètes se trouvaient en bas de l'échelle sociale, souvent en marge de la société ambiante. Effectivement, on a déjà constaté que l'analphabétisme et la sous-scolarisation entraînaient certains effets de cet ordre chez les Franco-Ontariens. Une étude récente de l'ACFO, *Les francophones tels qu'ils sont* (1986), explorait certaines conséquences de l'analphabétisme :

> « Une faible scolarité enlève des chances de se trouver un emploi. Seulement 50 % des hommes francophones âgés de 15 ans et plus et ayant moins d'une 9e année avaient travaillé à plein temps en 1980. Par contre, 74 % de ceux qui avaient une 9e année ou un niveau plus élevé se trouvaient dans la même situation. L'écart est encore plus grand chez les femmes de langue française : à peine 15 % des analphabètes de sexe féminin détenaient un emploi à plein temps en 1980, alors que 42 % de leurs concitoyennes plus scolarisées possédaient un tel emploi. » (p. 31)

Un sondage réalisé pour le gouvernement ontarien, en juin 1987, révélait que 37 % des répondants d'origine française affirmaient que l'alphabétisation était un « problème sérieux en Ontario » (comparativement à 30 % chez ceux d'origine britannique). Dans le même sondage, 44 % des répondants d'origine française (contre 34 % des répondants d'origine britannique) affirmaient connaître quelqu'un qui avait des difficultés à lire et à écrire dans la vie quotidienne (Environics Research Group, 1987).

L'analphabétisme et la sous-scolarité sont assurément le problème principal d'éducation des adultes de la minorité francophone et pourtant la conscience de ce problème et de son ampleur est tout à fait récente et demeure limitée.

Si on examine la société ontarienne dans son ensemble, la question de l'analphabétisme des francophones ne s'est jamais imposée à partir des études générales sur l'éducation (des adultes). Par exemple, le rapport intitulé *L'éducation permanente : le troisième système*, publié en 1981, posait le problème de la formation de base dans la province, avançait des données quantitatives, soulignait les pourcentages élevés de personnes peu scolarisées dans des villes comme Sudbury (p. 39), sans relever l'importance de l'analphabétisme au sein de certaines communautés ethnoculturelles. Toute

référence à la situation des francophones était confinée à une courte section distincte où on indiquait que, d'une façon générale, « le manque de programmes en français constitue un obstacle linguistique et culturel de taille pour les francophones de l'Ontario » (p. 80). Ce n'est qu'en 1986 qu'un document gouvernemental (*Rapport pour adultes seulement*) posera avec précision le problème de l'analphabétisme des Franco-Ontariens et l'accès limité à des services de formation de base en français tant de la part du ministère de l'Éducation que de celle du ministère des Collèges et Universités.

Jusqu'à tout récemment, la communauté franco-ontarienne avait elle aussi largement occulté le problème de l'analphabétisme et la nécessité d'une intervention soutenue en matière d'alphabétisation. Cela s'explique sans doute par le fait que les organisations communautaires franco-ontariennes se soient traditionnellement occupées en priorité du domaine de l'éducation formelle. Cela peut se comprendre également parce que les énergies étaient mobilisées par les luttes aux niveaux primaire et secondaire et, ces dernières années, au niveau postsecondaire. Ce désintérêt est peut-être également la manifestation d'une certaine gêne vis-à-vis de l'analphabétisme, vis-à-vis du retard des francophones au niveau de la formation de base, les organisations francophones ayant plus aisément mis en lumière les retards au niveau collégial et universitaire. Il faut aussi ajouter que les "élites" de la minorité se sont historiquement peu intéressées au sort de la partie moins scolarisée de la population. Enfin, la préoccupation marginale pour l'alphabétisation peut aussi s'expliquer par la nature de l'analphabétisme et la complexité des actions d'alphabétisation. L'analphabétisme est un problème qui comporte une dimension « scolaire », mais il comporte aussi des dimensions linguistique, sociale, culturelle, politique. Pour ce qui est de l'alphabétisation, on sait d'ores et déjà que les solutions ne peuvent être exclusivement scolaires (c'est-à-dire exclusivement laissées aux systèmes formels d'éducation) — et cela est encore « plus vrai » pour les minorités ethniques.

Des initiatives limitées

Effectivement, des activités d'alphabétisation en français auprès des francophones ont été tentées en Ontario au cours des dernières années. Dans les dix dernières années, on aura vu tour à tour plusieurs agents sociaux s'intéresser à cette question. Il y eut d'abord certains *conseils scolaires* qui offraient depuis plusieurs années des activités de formation de base en français. Toutefois, les conseils ne seraient jamais parvenus à rejoindre un nombre important de francophones. Des données du ministère de l'Éducation de 1983, citées dans le *Rapport pour adulte seulement*, révélaient qu'à l'automne 1983, il n'y avait que « 100 inscriptions dans les cours d'éducation de base en français (offerts par les conseils scolaires), contre 6 562 pour les cours dispensés en anglais » (1986,45) : les conseils scolaires ne rejoignaient donc qu'environ 1,2 % de la population francophone alors que la population franco-ontarienne comptait pour plus de 5 % de la population totale et que « l'anal-

phabétisme fonctionnel est deux fois plus répandu chez les francophones que chez les anglophones » (*ibid.*).

Du côté des *collèges communautaires* (qui sont pour la plupart anglophones et dont aucun n'est francophone), seul, semble-t-il, le collège Algonquin avait offert des activités de formation de base en français dans les années 1970. Il aura fallu l'intervention de fonctionnaires francophones du *ministère des Collèges et Universités* pour que soit mis sur pied, en 1982-1983, un programme expérimental dans 6 collèges communautaires. Mais ce programme conservera son caractère expérimental, sera influencé par le modèle « anglo-saxon » de l'approche individuelle et ne parviendra jamais à rejoindre un nombre important de francophones.

À son tour, le *mouvement communautaire franco-ontarien* allait s'investir en alphabétisation. Une expérience communautaire, distincte de la tutelle des collèges communautaires, allait prendre naissance en 1982 à Hawkesbury. Un « Comité d'alphabétisation Prescott et Russell » était mis sur pied et définissait le problème de l'analphabétisme comme un problème d'abord socio-culturel auquel il fallait répondre par une approche socio-éducative de type populaire. Le modèle qui était alors expérimenté par les groupes populaires d'alphabétisation du Québec a influencé ce projet. Le Comité d'alphabétisation prenait le nom d'*Alfa-Action* et allait organiser une action d'alphabétisation dans l'est de la province tout en posant le problème de l'analphabétisme des Franco-Ontariens au niveau des instances du milieu et de l'opinion publique. Alfa-Action allait entraîner dans son sillon le projet *Le Monde des mots* du collège Algonquin à Ottawa ; ce projet avait été en réalité, à partir de 1978, la « version française » du service d'éducation de base en anglais du Collège, *People, Words & change*. *Le Monde des mots* se donnait une structure plus communautaire en 1984 et adoptait par la suite le nom de *La Magie des lettres*. Mais ces initiatives communautaires/populaires sont également demeurées pendant plusieurs années dans la marginalité.

Au milieu des années 80, l'alphabétisation chez les Franco-Ontariens est dans une phase de stagnation. Trois modèles ont été expérimentés, mais aucun ne parvient à se développer de façon significative.

Une nouvelle politique

En septembre 1986, le gouvernement de l'Ontario annonçait un *Plan d'action en alphabétisation de base des adultes*. D'une durée prévue de 5 ans, on prévoyait y consacrer annuellement 20 millions $. Cette initiative gouvernementale regroupait 14 ministères et agences gouvernementales, mais on avait choisi trois acteurs principaux. Le ministère des Affaires civiques et culturelles était d'abord désigné comme le ministère principal pour l'ensemble de l'initiative gouvernementale et il devait administrer le

nouveau programme ACO (Alphabétisation communautaire en Ontario). Par ailleurs, le ministère de la Formation professionnelle devait organiser des activités d'alphabétisation dans une perspective de formation professionnelle (via les collèges communautaires). Enfin, le ministère de l'Éducation (par l'intermédiaire des conseils scolaires) devait continuer à offrir des programmes de niveau de base et présecondaire.

En ce qui a trait à la *langue d'alphabétisation*, la nouvelle politique stipulait que le gouvernement voulait promouvoir l'alphabétisation dans les deux « langues officielles » (du Canada) et l'on indiquait que la réalité linguistique et culturelle de la population francophone serait reconnue dans tous les programmes provinciaux d'alphabétisation.

Le nouveau programme communautaire ACO comportait deux volets, un premier volet (dit volet A) pour des projets d'alphabétisation et réservé aux groupes qui offrent des activités d'alphabétisation depuis plus d'une année et un deuxième volet (volet B) en particulier pour des groupes en développement. Cette structuration du programme risquait de désavantager les groupes français (au plus 3 groupes pouvaient satisfaire au critère du volet A) par rapport aux groupes anglophones, beaucoup plus nombreux et participant depuis nombre d'années à des activités d'alphabétisation.

Les francophones s'étaient publiquement manifestés dès le lancement de la politique gouvernementale. En janvier 1987, le ministère des Affaires civiques et culturelles embauche un coordonnateur francophone pour le programme ACO (puis une coordonnatrice amérindienne). On assiste alors à un phénomène étonnant de conjonction entre le modèle communautaire qui avait commencé à se matérialiser dans l'est de l'Ontario et les ressources rendues possibles par la dimension française du programme ACO.

En l'espace de quelques mois, des groupes embryonnaires voient le jour. Le coordonnateur francophone accomplit un travail considérable d'animation et de développement. Plusieurs ACFO régionales s'engagent dans le dossier de l'alphabétisation (en particulier dans le nord, dans l'est et dans le sud-ouest de la province). Certains projets d'alphabétisation, issus du programme spécial du ministère des Collèges et Universités dans les collèges communautaires, sont en quelque sorte rescapés par le programme ACO !

L'augmentation du nombre des groupes locaux financés dans le cadre de ce programme est rapide :

— 1986-1987 : 4 groupes

— 1987-1988 : 18 groupes

— 1988-1989 : 20 groupes

Hésitations au gouvernement et dans la communauté francophone

Les activités francophones s'organisant principalement à la base, on est quelque peu hésitant, dans les ministères, devant l'ampleur que prend le programme francophone. Celui-ci ne devrait-il pas se limiter au financement des groupes ? Faudrait-il mettre sur pied parallèlement des projets d'appui (documentation, formation de formateurs, etc.) qui soient également francophones dans leur conception ? Les coalitions ontariennes en alphabétisation ne sont-elles pas officiellement bilingues et, en conséquence, ne conviendrait-il pas de refuser de financer les regroupements unilingues français qui commencent à se former ?

Du côté de la communauté française, on est aussi surpris de l'essor rapide du mouvement d'alphabétisation. Les groupes communautaires créés à l'échelle locale commencent à se concerter régionalement. Isolés dans des régions éloignées les unes des autres, les intervenants francophones réclament un lieu de concertation déterminé et des ressources adaptées. Un premier cahier méthodologique sur *L'étude du milieu* paraît, et les groupes réalisent et publient leurs propres « études du milieu ».

À la suite de l'élection provinciale de 1987, le gouvernement ontarien annonce que la responsabilité principale de l'alphabétisation dans la province de même que le programme ACO vont passer du ministère des Affaires civiques et culturelles au ministère de la Formation professionnelle. Ce changement, qui allait se réaliser à l'hiver 1988, suscitait de vives inquiétudes tant pour l'alphabétisation communautaire en général que pour l'alphabétisation des Franco-Ontariens en particulier. En effet, alors que le ministère des Affaires civiques et culturelles avait une tradition de participation au sein des collectivités locales dans des domaines souvent peu formalisés, et qu'il s'était révélé relativement sensible aux aspirations des francophones, le ministère de la Formation professionnelle apparaissait plus lié à l'entreprise privée et peu sensible aux besoins de la minorité française.

Le colloque Alpha-Partage 88

Au début de 1988, le ministère de la Formation professionnelle accepte le principe d'un colloque pour les francophones dont la responsabilité sera partagée avec l'ACFO, appuyée par un comité d'organisation composé de représentants du milieu. Le colloque *Alpha-Partage 88* rassemble, en mai 1988, à Ottawa, plus de 175 participants et participantes.

Par ses nombreux ateliers, le colloque est une occasion de réflexion sur toutes les facettes de l'analphabétisme et de l'alphabétisation. Plus globalement, on s'interroge sur les objectifs et le sens de l'alphabétisation en français, on traite de méthodes, d'approches et de contenus de l'alphabé-

tisation ; on se questionne sur l'avenir de ce mouvement communautaire, encore très fragile.

Le colloque est ouvert à tous les intervenants, mais ce sont les groupes communautaires qui l'auront dominé. Par les recommandations finales, les participants veulent assurer un suivi, surtout à l'échelle du réseau communautaire. On réclame en particulier :

— la création d'un « regroupement communautaire des groupes francophones » ;

— l'engagement plus considérable de la communauté française et de l'ACFO ;

— une contribution accrue de la chaîne française de TVOntario ;

— la création d'un Centre de ressources d'alphabétisation franco-ontarien ;

— la rémunération des formateurs dans le cadre du programme ACO ;

— l'organisation d'un nouveau colloque Alpha-Partage en 1989.

Et l'assemblée s'élit un « comité du suivi », représentatif des régions, pour donner suite aux recommandations.

La participation des apprenants

Plus d'une dizaine d'apprenants, inscrits dans des ateliers d'alphabétisation de groupes communautaires, participent au colloque *Alpha-Partage 88*. À la fin de la rencontre, quelques-uns en font une évaluation collective. Ils ont apprécié le fait d'avoir participé à la rencontre, mais déplorent le peu de place qui leur a été réservé. Ils formulent des demandes concrètes pour le prochain colloque : « être identifiés comme apprenants, se voir consacrer une demi-journée et être représentés en plus grand nombre ». Ils réclament aussi la formation d'un regroupement des apprenants et la nomination d'un représentant « qui pourrait parler en leur nom ». Un apprenant est alors élu comme membre du comité du suivi.

Un automne chaud

Les semaines qui suivent sont mouvementées ! En juin, à la 39e assemblée générale de l'ACFO, des militants de l'alphabétisation obtiennent

l'adoption globale de principe des 12 points du *Rapport-synthèse* d'Alpha-Partage ! En septembre, TVOntario lance une série de vidéos sur l'alphabétisation. En août, les groupes communautaires organisent une campagne de « cartes postales » pour protester contre leur faible financement. Le 8 septembre, Journée internationale de l'alphabétisation, les groupes francophones manifestent à l'occasion du lancement de la politique canadienne de l'alphabétisation annoncée par le Premier ministre du Canada, s'entretiennent avec le Secrétaire d'État du Canada, puis viennent défiler devant Queen's Park (siège du gouvernement ontarien). En octobre, on amorce la production d'une série de documents méthodologiques.

Et en décembre 1988, les groupes fondent le Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire en Ontario !

Certains acquis

Il est encore tôt pour dresser un bilan de l'expérience franco-ontarienne. On peut toutefois avancer certains constats.

Reconnaissance de l'analphabétisme et de l'alphabétisation des Franco-Ontariens

L'État ontarien manifeste depuis quelques années un intérêt pour la question de l'analphabétisme. Dans le cadre de la dernière année, l'État (à dominante anglo-saxon) a été en quelque sorte contraint de reconnaître officiellement, dans une certaine mesure, la légitimité d'une problématique particulière pour l'analphabétisme et l'alphabétisation des francophones.

L'instance qui représente officiellement les intérêts et les revendications de la communauté franco-ontarienne, l'ACFO, s'est progressivement engagée dans la cause de l'alphabétisation. Cette participation représentait également une reconnaissance formelle, quoique récente, du problème de l'analphabétisme chez les Franco-Ontariens par les élites traditionnelles de cette société.

L'alphabétisation n'avait pas été jusqu'à tout récemment considérée comme un dossier prioritaire pour la collectivité francophone, par ses principales organisations « nationales » — y compris l'ACFO. Des « militants » de l'alphabétisation se sont emparés du dossier de l'alphabétisation au cours des dernières années et il sont parvenus à promouvoir ce dossier auprès de plusieurs instances de la collectivité franco-ontarienne.

Reconnaître la nécessité de l'alphabétisation chez les Franco-Ontariens, c'est aussi reconnaître que le rattrapage auprès des jeunes (amorcé depuis peu) n'est pas suffisant et qu'il faut plutôt adopter une double stratégie d'éducation des jeunes et d'alphabétisation des adultes.

Comme pour bien d'autres programmes provinciaux, le programme ACO avait été pensé comme un programme unitaire avec une prise en considération des besoins particuliers des autochtones et des francophones. L'ampleur de cette « prise en considération » était demeurée floue : elle avait principalement signifié l'embauche d'un coordonnateur francophone et d'une coordonnatrice amérindienne. Or, après moins de deux ans d'existence, l'application de ce programme chez les Franco-Ontariens avait pris une orientation bien différente.

Les intervenants francophones ont rapidement réclamé un programme qui tienne compte de leurs particularités à toutes les étapes de la politique et ont exigé d'être consultés sur l'ensemble du processus. Les intervenants à la base ne souhaitaient pas seulement que l'on offre des *services en français* ; ils exigeaient que l'ensemble du service (pour les francophones) soit pensé en français, conçu en français, en fonction des besoins linguistiques et cul-turels de la communauté.

Très rapidement, le gouvernement s'était vu aux prises avec des demandes spécifiques de la part d'une base militante francophone. En août 1987, alors que le ministère des Affaires civiques et culturelles avait pensé un projet « bilingue » de « *clearinghouse* » (centre de ressources et d'échange d'information), les francophones avaient exigé une consultation particulière, puis réclamaient un centre autonome pour les Franco-Ontariens. Alors que l'on avait pensé traduire et adapter du matériel produit en milieu anglophone à l'intention des francophones, une demande de production de matériel spécifique pour les francophones était acheminée et un premier document était produit. D'autre part, le ministère de tutelle avait refusé, en 1987-1988, de financer une coalition d'organisations francophones de l'est de la province sous prétexte qu'il finançait déjà une coalition officielle bilingue (mais en fait anglophone).

Les préoccupations par rapport au gouvernement se situaient donc principalement à deux niveaux. En premier lieu, la problématique unitaire dominante bloquait le développement d'un programme authentiquement fran-cophone. En outre, le financement du programme ACO était substantiellement monopolisé par les anglophones ; les groupes francophones récents risquaient de faire les frais d'un programme dont le montant devait rester le même pour les prochaines années.

Intervenants en alphabétisation

Les événements récents ont également démontré la possibilité de concertation entre les différents intervenants. Ainsi, le colloque *Alpha-Partage* rassemblait des intervenants liés à plusieurs réseaux d'alphabétisation : réseau institutionnel (conseils scolaires, collèges communautaires), réseau communautaire, etc.

Mais la concertation s'est principalement réalisée entre les groupes du programme communautaire qui désiraient se démarquer des pratiques institutionnelles.

Les analphabètes

Certains groupes d'alphabétisation communautaire avaient tenté d'associer les personnes inscrites aux ateliers d'alphabétisation à la gestion et au développement de leurs organisations. Au colloque *Alpha-Partage*, certains « apprenants » étaient présents, mais cette présence des analphabètes fut source de malaise parce que le colloque avait d'abord été pensé en fonction de personnes alphabétisées ! On se retrouvait donc dans la situation paradoxale où le courant communautaire, qui tentait d'affirmer sa place dans le champ de l'alphabétisation en Ontario, ne parvenait pas à aménager une place satisfaisante pour les analphabètes. À la fondation du Regroupement en décembre 1988, la situation allait être très différente. On avait planifié la présence statutaire des « apprenants » (le quart des délégations) et planifié, avec ces derniers, leur intégration au futur regroupement. C'est probablement la première fois au Canada (et peut-être dans le monde) que des « apprenants » sont associés directement à la fondation d'une organisation collective en alphabétisation.

Les intervenants franco-ontariens engagés en alphabétisation étaient isolés dans différentes régions de la province. Au niveau communautaire, une certaine concertation avait été amorcée, mais cette concertation régionale avait été difficile, en particulier à cause des frais de déplacement qui peuvent être prohibitifs (en particulier pour les personnes de la région Nord). Les intervenants du réseau communautaire ont compris qu'ils devaient pouvoir se rencontrer, échanger sur leur pratique, réfléchir sur les problèmes collectifs qui touchaient chacun des groupes.

Jalons pour un modèle communautaire/populaire

Le réseau était formé de groupes qui, majoritairement, n'avaient pas encore organisé des activités d'alphabétisation proprement dites ou commençaient à peine à le faire. C'est donc dire que le contenu de cette alphabétisation restait largement à déterminer. Or plusieurs groupes avaient manifesté sur une base locale ou régionale le désir de s'engager dans un modèle d'alphabétisation qui se démarquerait du modèle scolaire ou institutionnel, lequel se démarquerait également du modèle « communautaire » dominant chez les anglophones qui se caractérise par une approche caritative de type individuel. Par ailleurs, plusieurs groupes se montraient intéressés par le modèle « populaire » développé par les organismes volontaires d'alphabétisation au Québec.

Alors que le modèle induit par le programme *Alphabétisation communautaire* en Ontario (ACO) est un modèle décentralisé qui laisse une large part d'autonomie aux organisations locales, les participants (communautaires) devaient déterminer s'ils ne pouvaient pas esquisser une problématique d'intervention *communautaire* qui soit propre à l'ensemble de la collectivité franco-ontarienne tout en étant compatible avec les préoccupations locales et régionales. Finalement, les groupes ont décidé d'opter pour un modèle « populaire » avec toute l'ambiguïté que ce terme comporte. Ils se démarquent ainsi du programme « communautaire » qui est leur source principale de financement. Il leur reste à définir, dans la pratique quotidienne et locale, ce modèle encore à l'état virtuel.

Par ailleurs, le modèle des projets « bilingues » d'alphabétisation a été catégoriquement rejeté (et ce modèle présente une certaine analogie avec les écoles bilingues ou d'immersion pour les jeunes).

III – QUELQUES CONCLUSIONS PROSPECTIVES

L'expérience communautaire franco-ontarienne en alphabétisation s'avère dynamique et intéressante. Mais le développement de l'alphabétisation en français pour la minorité de cette province et pour les autres minorités françaises du Canada reste soumis à plusieurs contraintes fondamentales et soulève bien des questions. Nous en évoquerons quelques-unes, en guise de conclusion, les premières émergeant des développements de l'alphabétisation en français en Ontario, les secondes s'appliquant à l'ensemble des minorités françaises du pays, à la lumière de la présentation faite dans la première partie du texte mais aussi de l'expérience ontarienne.

Pour l'Ontario

Les projets communautaires/populaires actuels sont principalement situés dans les régions périphériques de la province où l'on retrouve un poucentage important de francophones et une certaine « vie française ». L'implantation dans les régions du Centre et du Sud, où les francophones sont dispersés et isolés, semble beaucoup plus difficile. Ce constat soulève le problème de la « faisabilité » de projets d'alphabétisation en français dans des milieux très minoritaires.

Le succès relatif du réseau communautaire semble par ailleurs avoir été accompagné d'un désengagement des institutions publiques qui assument pourtant une responsabilité officielle en alphabétisation, selon la politique de la province. Ainsi les conseils scolaires n'auraient récemment compté que 284 « inscriptions » (Boucher 1989 : 244) et une enquête dans les collèges communautaires de la province révélait que 89,6 % des activités de formation à l'emploi se déroulent dans un contexte bilingue (Ogilvie 1988).

Cette participation institutionnelle limitée est grave parce que le réseau communautaire/populaire ne saurait à lui seul répondre à l'ensemble des besoins. Le succès réel de ce réseau et son dynamisme ne devraient pas servir de prétexte ou de justification à l'inaction des instances publiques. Les programmes « communautaires » pourraient exercer une fonction fétichiste, en occultant l'absence d'activités en français dans les *autres* programmes d'alphabétisation et de formation de base. Si, comme c'est présentement le cas, les activités d'alphabétisation en français se déroulent principalement ou exclusivement dans les programmes « communautaires », il faudra probablement conclure à un échec *global* de l'alphabétisation en français.

Plus fondamentalement, le succès relatif de l'alphabétisation communautaire et la faiblesse de l'alphabétisation en français dans les autres programmes sont le reflet du refoulement progressif de la langue française dans les régions autres que le Québec. Même dans les régions et localités où les francophones constituent une partie importante (voire, la majorité dans certains cas) de la population, la « vie en public » (c'est-à-dire hors du foyer : travail, loisirs, services,...) se déroule de plus en plus en anglais, l'utilisation du français semblant être repoussée à la sphère des échanges « privés » (maison, église, quelques organisations communautaires). Vu dans cette perspective, le succès relatif de l'alphabétisation « communautaire » en français refléterait — et confirmerait — cette tendance à la « communautarisation », à la « privatisation » de la langue française.

Pour le Canada français hors Québec

- La reconnaissance du droit à l'alphabétisation en français devrait se matérialiser très rapidement dans la totalité des provinces, sur l'ensemble du territoire canadien, ce qui n'est présentement pas le cas. Seul un changement vigoureux et non équivoque des politiques et des pratiques permettrait de contrer le processus actuel dominant d'alphabétisation en anglais des francophones.

  Une telle reconnaissance de l'alphabétisation en français devrait elle-même s'inscrire dans une reconnaissance plus large du droit à l'éducation permanente en français.

  Les politiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes en français devraient prendre en considération les besoins objectifs de rattrapage des francophones et la faiblesse de plusieurs communautés françaises (en voie de disparition). Le contenu de ces activités devrait être largement défini par les communautés françaises mêmes. Enfin, ces activités devraient être planifiées et réalisées sur une longue période. Les projets d'alphabétisation en français sont pénalisés par les plans quinquennaux actuels :

les projets en français s'amorcent à peine alors que les projets en anglais sont en pleine période d'expansion.

[Compte tenu des difficultés généralisées éprouvées par les francophones pour faire reconnaître en pratique les droits à l'éducation des enfants en français inscrits dans la Constitution canadienne, l'obtention de programmes valables d'alphabétisation des adultes en français représente un objectif qu'il sera difficile d'atteindre dans les territoires et provinces autres que le Nouveau-Brunswick et l'Ontario. Seule, peut-être, une politique explicite du gouvernement fédéral, via les ressources du Secrétariat national de l'apphabétisation, pourrait conduire les instances provinciales à s'ouvrir à l'alphabétisation en français. Faut-il le répéter, le survol des activités d'alphabétisation au Canada révèle que les francophones s'inscrivent principalement aux activités *en anglais* ? (La preuve en est aisément faite par l'absence d'activités *en français* au cours des deux dernières décennies.)]

- Par ailleurs, il ne faudrait pas se leurrer sur l'impact possible de l'alphabétisation en français. À ce jour, au Canada comme dans les pays industrialisés, seul un très faible pourcentage des populations dites « analphabètes » est inscrit dans des activités d'alphabétisation. Et l'ensemble des études sur l'alphabétisation des adultes confirmant que le taux de participation des minorités est encore plus faible que celui de la majorité, il ne faut par conséquent pas trop miser sur les seules activités d'alphabétisation en français.

  En matière d'éducation, la principale solution à long terme réside dans une solide formation de base *en français* des enfants francophones.

- Plus globalement encore, la scolarisation des jeunes en français ne sera pas suffisante, les données des derniers recensements canadiens confirmant le processus d'assimilation progressive (à des taux variables, il est vrai) des francophones à l'extérieur du Québec, lequel processus accentue la polarisation linguistique actuelle du Canada : les francophones se concentrent principalement au Québec et ne survivraient à long terme que dans cette province (et, peut-être, au Nouveau-Brunswick et dans certaines régions périphériques de l'Ontario).

- Les actions éducatives ne sauraient à elles seules inverser le processus d'assimilation des francophones. L'éducation en français, des jeunes et des adultes, paraît donc être une condition nécessaire mais insuffisante pour préserver la vie française hors du Québec. D'autres mesures d'urgence devraient être prises : elles relèvent du pouvoir politique et judiciaire et, plus fondamentalement, de l'accord de la société dominante anglophone en vue d'aménager et d'assurer, sur le territoire des provinces « anglaises », des conditions et des espaces de vie pour ses minorités françaises.

Mais l'histoire du Canada des dernières décennies en particulier aura mis en relief les difficultés d'entente entre les deux communautés linguistiques de ce pays, et ce sont les minorités françaises hors du Québec qui ont principalement fait les frais de cette mésentente. Si l'aménagement démo-linguistique actuel n'est pas fondamentalement repensé, la présente lutte pour le droit à l'alphabétisation en français apparaîtra peut-être *a posteriori* comme un des derniers soubresauts d'autant plus pathétique que tardif, comme l'Histoire en présente souvent l'exemple, d'une minorité s'illusionnant au moment même de sa phase finale d'extinction.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

NOTES

1. Cette concentration des Canadiens français sur le territoire du Québec (et leur « minorisation » conséquente dans le reste du Canada) s'est progressivement opérée au XIX^e et au XX^e siècles.

2. Plusieurs ouvrages ont documenté les luttes scolaires des minorités françaises hors de la province de Québec. Citons, entre autres, Groulx, L. (1933).

3. Cette situation de l'infériorité des francophones avait été publiquement constatée dans le *Rapport préliminaire de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le multiculturalisme* (1967).

4. À cet égard, le rapport entre la position sociale (emplois ruraux et prolétariat urbain) et l'analphabétisme constaté dans des études américaines et britanniques se trouve confirmé au Canada ; mais ici, il faut nécessairement y ajouter la dimension ethnolinguistique (voir Kozol, J. (1985)).

5. Cette thèse avait également été exposée par Ossenham (1980) et évoquée par Max Weber dans *Éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (Paris, Plon, 1964).

6. Sur l'histoire des Franco-Ontariens, on peut se référer en particulier à la monographie de Robert Choquette (1980), *L'Ontario français, historique*.

7. Une étude fondamentale a été publiée sur l'ensemble de la question de l'éducation des Franco-Ontariens : Churchill, Quazi, Frenette (1985).

BIBLIOGRAPHIE

Bordeleau, L.-G., Calvé, P., Desjarlais, L., Séguin, J. (1988). *L'éducation française en Ontario à l'heure de l'immersion*. Toronto : Conseil de l'éducation franco-ontarienne.

Boucher, A. (1989). *En toutes lettres et en français : l'alphabétisation des francophones au Canada*. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes avec la collaboration de la Fédération des francophones hors Québec. (Les références sont faites à l'édition préliminaire.)

Choquette, Robert. (1980). *L'Ontario français, historique*. Montréal : Éditions Études vivantes. (Collection l'Ontario français).

Churchill, S., Quazi, S., Frenette, N. (1985). *Éducation et besoins des Franco-Ontariens*. 2 vol. Toronto : Conseil de l'éducation franco-ontarienne.

Cippola, C. (1969). Literacy and Development in the West. Harmondsworth, Pelican.

Commissaire aux langues officielles (1987). *Rapport annuel 1987*. Ottawa : Ministre des Approvisionnements et Services.

Commissaire aux langues officielles (1988). *Rapport annuel 1988*. Ottawa : Ministre des Approvisionnements et Services.

Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le multiculturalisme. Rapport préliminaire (1967). Ottawa : Imprimeur de la Reine.

Creative Research Group (1987). *Literacy in Canada. A Research Report 1987*. Ottawa.

Cummins, J. (1983). « Research findings from French Immersion Programs Across Canada : A Parent's Guide ». *CPF Special Report*.

L'Éducation permanente : le troisième système (1981). Toronto, Ministère de l'Éducation et ministère des Collèges et Universités.

Environics Research Group (1987). *Focus Ontario Omnibus Service, June 8 to June 21 1987*. Toronto.

FFHQ (1983). *Analphabétisme chez les francophones hors Québec*. Rapport d'un mini-séminaire sur l'analphabétisme et les approches d'alphabétisation tenu à Val-Morin, les 28, 29 et 30 mars 1983. Ottawa : Fédération des francophones hors Québec.

Les francophones tels qu'ils sont. Regard sur le monde du travail franco-ontarien. (1985). Ottawa, ACFO.

Grouls, L. (1933). *L'enseignement français au Canada. Les écoles des minorités.* Montréal : Granger Frères.

Kirsh, I. et Jungebult, A. (1986). *Literacy : Profiles of America's Young Adults.* Princeton, N.J. : National Assessment of Educational Progress.

Knopff, R. (1986) « On proving discrimination : Statistical methods and unfolding policy logics » in *Canadian Public Policy XII* : 573-583.

Kozol, J. (1985). *Illiterate America.* N.Y. : Anchor Press/Doubleday.

Marchand, J.-P. (1989). *Maudits Anglais ! Lettre ouverte aux Québécois d'un Franco-Ontarien indigné.*

OCDE (1976). *Examens des politiques nationales d'éducation. Canada.* Paris.

Ogilvie, Ogilvie & Company (1988). *A Survey of Literacy Training in the Colleges of Applied Arts and Technology.* Toronto.

Oxenham, J. (1980). *Literacy. Writing, Reading and Social Organisation.* London : Routledge & Kegan Paul.

Secrétariat d'État du Canada (1985). *Une personne sur cinq. Enquête sur l'éducation des adultes au Canada.* Ottawa : ministre des Approvisionnements et Services.

Wagner, S. (1987). *Étude du milieu et analyse des besoins en alphabétisation des adultes.* Toronto : Imprimeur de la Reine.

Wagner, S. (1988a). *Enjeux actuels pour l'alphabétisation au Nouveau-Brunswick.* Dieppe, N.-B. : Collège communautaire.

Wagner, S. (1988b). *Alpha-Partage 88. L'alphabétisation et nous les Franco-Ontariens. Compte rendu du colloque.* Vanier : Association canadienne-française de l'Ontario.

Wagner, S. (1989) « Naissance de l'alphabétisation populaire en Ontario français. Un aperçu du colloque « Nouvelle Orientation ». Décembre 1988. » Numéro spécial. *Notes. Mai 1989 1-24.*

Weber, M. (1964) : *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Plon.

Wright, G.W., (1986). *Rapport : pour adultes seulement*. Toronto : Ministère des Collèges et Universités. (Étude sur l'éducation permanente).

L'ANALPHABÉTISME AUX ÉTATS-UNIS : DISCOURS, RECETTES ET RÉALITÉ*

Mike Fox
Catherine Baker,
PLAN, Washington D.C.

* Traduit de l'anglais

INTRODUCTION

Il faudrait vivre en totale réclusion du monde actuel pour ignorer que l'analphabétisme, tout comme les sans-abri, la violence faite aux enfants et l'abus des drogues, constitue l'un des principaux maux dont souffre la société américaine. Depuis que le livre passionné et éloquent de Kozol, *Illiterate America*, a lancé le débat sur la place publique en 1986, les éducateurs, les travailleurs en milieu populaire, les chefs de file du monde des affaires, les gouverneurs et même la première Dame de la nation ne cessent de proclamer que trop d'Américains adultes ne savent pas lire, ce qui engendre de graves problèmes pour ces adultes et pour le pays dans son ensemble.[1]

Une part importante du discours actuel sur le problème de l'analphabétisme en Amérique est malheureusement trompeuse et donne à penser que le problème est plus grand qu'il ne l'est en réalité (qu'il existe, par exemple, des dizaines de millions d'Américains adultes qui ne savent pas lire suffisamment pour exécuter des tâches fondamentales comme se déplacer en autobus en ville ou remplir un formulaire de sécurité sociale), plus simple qu'il ne l'est vraiment (le problème de base de tous ces gens est de ne pas savoir lire, écrire et compter) et plus facile à résoudre qu'il n'y paraît (il suffit d'amener les gens à s'inscrire à des programmes pour leur montrer à lire).

Il faudrait en réalité voir l'analphabétisme comme un continuum de sous-scolarisation, avec à une extrémité les analphabètes complets, qui ne savent pas du tout lire ni écrire et à l'autre, les personnes qui n'ont pas terminé des études secondaires. Les gens qui se retrouvent en divers points du continuum éprouvent des besoins différents, qui peuvent varier considérablement de ceux qu'essaient de combler les programmes actuels d'alphabétisation. Nous disons « peuvent » parce qu'il n'existe, pour le moment, à peu près aucune donnée d'envergure nationale qui indique comment se répartissent les gens dans le continuum d'analphabétisme ni comment eux-mêmes perçoivent leur propre fonctionnement et leurs propres besoins. Nous savons cependant, par ailleurs, que les programmes actuels d'alphabétisation n'obtiennent pas tout le succès voulu. Dans de nombreux cas, on ne dispose pas de données sur les résultats ; lorsqu'il en existe, elles montrent que les

programmes ne rejoignent pas la vaste majorité des adultes sous-scolarisés et que ceux qui y sont inscrits ne persévèrent pas.

En outre, il n'est pas évident que parce qu'ils sont plus alphabétisés, les gens trouvent un premier ou un meilleur emploi, donnent un meilleur rendement au travail ou n'ont plus recours à l'aide sociale — même si ce sont peut-être là les buts que poursuivent les personnes analphabètes en s'alphabétisant (et les raisons invoquées pour créer des programmes d'alphabétisation).
La recherche indique que les gens cherchent plus des moyens précis de résoudre des difficultés spécifiques de lecture qu'eux-mêmes ont définies, que de l'aide pour apprendre à encoder et à décoder le langage écrit. Ils ont tendance à préférer les réseaux d'aide de la collectivité aux tuteurs en lecture ou aux programmes scolaires. En fait, l'école est peut-être le dernier endroit où choisira de se rendre quelqu'un qui a subi des échecs et s'est senti isolé dans ce contexte.

Les tuteurs bénévoles jumelés à des apprenants qui passent péniblement d'un cahier d'exercices à un autre (si l'apprenant persévère aussi longtemps) ne constituent pas l'unique solution. Un programme de formation et de soutien en alphabétisation offrant une gamme de services et une aide personnalisée peut rendre un service beaucoup plus appréciable aux gens qui éprouvent des difficultés à lire. Les programmes doivent en outre venir en aide aux parents analphabètes et quasi analphabètes pour faire en sorte que leurs enfants n'éprouvent pas les mêmes difficultés qu'eux. Ils doivent favoriser une action collective qui, entre autres choses, encouragera et exigera des organisations publiques et privées qu'elles produisent toute leur information écrite à un niveau que comprendront les lecteurs peu alphabétisés. Nous ne pourrons « résoudre » le problème de l'analphabétisme aux États-Unis qu'avec ces approches multiples.

En quoi consiste véritablement le problème ?

Dans de nombreux pays du tiers monde, le problème de l'analphabétisme est relativement clair : un pourcentage donné de la population adulte n'a pas eu l'occasion d'apprendre à lire, à écrire et à compter. Aux États-Unis par contre, il existe des systèmes scolaires de douze années, des programmes de formation continue financés à même les fonds publics et une culture d'alphabétisme. À une certaine époque — et il n'y a pas de cela très longtemps — les chefs de la nation s'enorgueillissaient d'un taux d'alphabétisme de 95 %. Que se passe-t-il alors ?

Il est manifeste évidemment que quelque chose ne va pas. Diverses études et enquêtes ont révélé qu'entre 50 et 70 millions d'Américains de 17 ans et plus sont considérés comme « sous-scolarisés ». Cette constatation concerne habituellement les adultes qui n'ont pas achevé le niveau secondaire,

quoique dans certaines études, les chercheurs aient essayé de ventiler ce nombre en adultes analphabètes complets, analphabètes dits « fonctionnels »* ou adultes peu alphabétisés.

Malgré quelques approches assez arbitraires pour « dénombrer les analphabètes » et certaines définitions plutôt douteuses de l'analphabétisme, les études indiquent néanmoins que :

- vingt-trois millions d'adultes ne peuvent exécuter des tâches comme lire un talon de chèque de paie, remplir un formulaire d'impôt, adresser une enveloppe ou lire une proclamation d'égalité d'accès. Trente-quatre autres millions éprouvent des difficultés à exécuter ces tâches;[3]

- treize pour cent des adultes américains (entre 17 et 21 millions de personnes) ne peuvent pas répondre à 20 des 26 questions à choix multiple sur des sujets écrits à un niveau correspondant à celui de la quatrième année;[4]

- parmi les jeunes adultes de 21 à 25 ans, 5 % (un million) ne peuvent pas lire à un niveau supérieur à celui de l'élève moyen de quatrième année ; 20 % (4 millions) ne peuvent pas lire beaucoup mieux que l'élève moyen de la première année du secondaire ; et 40 % (8 millions) ne peuvent pas lire mieux que l'élève moyen de la quatrième année du secondaire;[5]

- environ 50 millions de personnes de 17 ans et plus n'ont pas terminé des études secondaires et environ la moitié de ces décrocheurs n'ont pas terminé la première année du secondaire;[6]

- sept cent mille jeunes obtiennent chaque année des diplômes et sont des analphabètes dits « fonctionnels »;[7]

- sept cent mille jeunes abandonnent l'école chaque année. Dans 15 États au moins, le taux d'abandon scolaire varie de 26 à 42 %, et dans nombre de nos grandes villes, le taux se rapproche plutôt de 50 %;[8]

- on évalue à un million le nombre d'immigrants quasi analphabètes qui arrivent aux États-Unis chaque année.[9] Nous ne connaissons pas non plus — et aucune des études n'en a fait état jusqu'à maintenant — la nature et l'ampleur du *problème* que pose l'anal-

---

* N.D.T. Le français englobe habituellement dans sa définition d'analphabète le sens que l'usage courant américain donne à *functional illiterate* pour préciser que l'analphabétisme empêche l'individu de s'acquitter des fonctions courantes de la vie quotidienne. Le mot n'est utilisé qu'entre guillemets pour exprimer la réalité américaine.

phabétisme, soit pour les personnes sous-scolarisées elles-mêmes soit pour la société en général. Les données dont nous disposons ne nous indiquent pas :

- comment ceux qui « échouent » un test écrit d'habiletés « fonctionnelles » (dont se sont servies un grand nombre des études) fonctionnent (ou sont incapables de fonctionner) dans la réalité en tant que consommateurs, travailleurs, citoyens et membres d'une collectivité notamment ;

- si — et dans quelle proportion — les adultes qui n'ont pas terminé un degré en particulier à l'école sont analphabètes complets, analphabètes dits « fonctionnels », peu alphabétisés ou alphabètes et si, en fait, l'on peut considérer que ces catégories sont représentatives ou significatives ;

- ce que signifie alphabétisme et quelles habiletés il faut posséder, *selon les perceptions* des personnes ou des groupes mesurés ;

- quels types de formation et de services de soutien seraient les plus utiles aux personnes qui présentent soi-disant des « lacunes », ou à l'ensemble des citoyens ;

- combien de personnes même veulent améliorer leur capacité de lire et d'écrire ;

- quels changements sont susceptibles de se produire si une personne s'alphabétise davantage.

Autrement dit, quelqu'un qui ne sait pas lire une annonce classée ou des brochures administratives aura-t-il moins de chances de décrocher un emploi ou d'avoir recours à l'aide des services sociaux ? Nous ne savons pas ce que signifie alphabétisme ou analphabétisme dans une situation ou un contexte particulier.

D'après les données dont nous disposons, il *est* évident que des dizaines de millions d'Américains sont, d'une manière ou d'une autre, sous-scolarisés et qu'ils se situent quelque part dans le continuum de la sous-scolarisation. Le continuum va des analphabètes complets qui ne savent ni lire ni écrire du tout aux analphabètes dits « fonctionnels » qui sont incapables de se débrouiller dans certaines situations communes telles que définies par des chercheurs, aux personnes peu alphabétisées, c'est-à-dire qui n'ont pas terminé des études secondaires mais qui réussissent des test d'habiletés fonctionnelles.

Les données indiquent en outre très clairement que ceux qui se retrouvent dans le continuum sont surtout des pauvres, des sans-emploi, des

personnes incarcérées et des membres des minorités raciales et ethniques.[10] Malgré ces constatations, les politiciens, les dirigeants d'entreprises et certains professionnels du monde de l'éducation continuent de dire que le problème se retrouve dans toutes les couches de la société. On s'est même servi des chiffres de manière irréfléchie pour affirmer, par exemple, que :

- « L'analphabétisme affaiblit la position de défense des États-Unis parce qu'il touche à la base de recrutement... il mine la compétitivité de notre pays sur les marchés étrangers... il explique le faible taux de participation au scrutin... il coûte à la société de 100 à 220 milliards de dollars chaque année. » (Communiqué de presse ABC/PBS « PLUS »)[11]

- « Vingt-trois millions d'Américains éprouvent des difficultés à lire si graves qu'ils parviennent à peine à satisfaire aux exigences minimales de la vie courante. » (Ministère américain de l'Éducation *National Adult Literacy Project Overview*)[11]

- « Soixante-douze millions de gens sont pour ainsi dire analphabètes... ce qui fait diminuer la productivité, la qualité des produits, perdre du temps de gestion et de supervision et restreint la mobilité et les chances d'avancement des employés... soit des milliards de dollars perdus chaque année pour le monde des affaires et la nation. » (*Business Council for Effective Literacy Newsletter*, 9/84)[11]

- « Vingt-sept millions d'Américains ne savent pas lire. Devinez qui en paie le prix : les 120 principales entreprises américaines... D'ici l'an 2000, deux Américains sur trois pourraient être analphabètes... Nous faisons face à une épidémie comptant 27 millions de victimes sans symptôme apparent... » (documentation de sensibilisation de la Coalition for Literacy/Ad Council)[11]

- Vingt-trois millions d'Américains « ne savent pas lire, écrire, comprendre et raisonner suffisamment pour résoudre des problèmes, prendre des décisions judicieuses ou porter des jugements raisonnables dans l'Amérique de haute technologie et d'évolution rapide des années 1980. » (Barbara Bush, article de la page en regard de l'éditorial, *Washington Post*)[11]

- Des 100 millions (de travailleurs de la main-d'oeuvre active actuelle), des dizaines de millions souffrent d'un handicap grave à leur travail et dans leur vie courante parce qu'ils ne possèdent pas les habiletés de base. Ils ne savent pas sufisamment lire, écrire, compter, résoudre des problèmes, communiquer ou exécuter d'autres fonctions intellectuelles fondamentales pour obtenir ou conserver de bons emplois, participer efficacement à la vie publique

> ou relever les nombreux défis que pose la vie courante dans un monde de plus en plus complexe. (Southport Institute, « *Jumpstart : The Federal Role in Adult Literacy* »)[17]

L'analyse des statistiques a aussi entraîné des efforts de style guerre-éclair comme des croisades en faveur de l'alphabétisation et des campagnes massives dans les médias. La première Dame des États-Unis, Barbara Bush, attire l'attention presque quotidiennement dans les journaux ou à la télévision sur tel ou tel programme d'alphabétisation. Une nouvelle fondation visant à appuyer les programmes d'alphabétisation familiale porte son nom. Un affichage de plusieurs millions de dollars du slogan, « *Erase Illiteracy* » (Bannissons l'analphabétisme) est la dernière d'une série de campagnes de « sensibilisation » à avoir surgi dans différents médias.[18] UPS, Coca Cola et Southland Corporation (par l'intermédiaire de ses magasins connus sous le nom de « 7-11 ») font partie des grands noms d'entreprises et d'organismes de plus en plus nombreux à accorder un soutien financier, grâce en partie aux efforts publicitaires d'une fondation appelée Business Council for Effective Literacy.[19] Centraide (le principal organisme de collecte de fonds à des fins de charité aux États-Unis) a lancé une nouvelle campagne pour promouvoir l'alphabétisation.[20] Les journaux rivalisent dans la présentation de grands projets d'alphabétisation ; l'Association du Barreau américain fait partie des nombreuses associations professionnelles qui encouragent leurs membres à « faire quelque chose ».[21]

Le financement fédéral du programme *Adult Basic Education* (formation de base des adultes), qui permet à de nombreux systèmes scolaires et collèges préuniversitaires de donner des cours d'alphabétisation aux adultes, a augmenté ces dernières années.[22] Le Congrès a adopté de nouvelles [illegible] pour financer les efforts de formation en milieu de travail, des programmes familiaux, des programmes d'éducation de la prime enfance, [illegible] programmes de « travail obligatoire » et des programmes d'anglais langue seconde. (Il faut souligner toutefois que les dépenses globales du gouvernement pour l'alphabétisation des adultes sont demeurées à peu près les mêmes qu'à l'époque pré-Reagan.)

[illegible] gouverneurs et maires ont lancé des initiatives dans les [illegible] locales, et des projets de loi très populaires prévoient des réseaux [illegible] de centres de soutien. Des gens de tous les niveaux ont adhéré à des coalitions pour une action concertée. Une des mesures retenues est un numéro de téléphone « 800 » pour recruter des ressources, des bénévoles et des apprenants éventuels.[24]

Toutes ces activités ont sensibilisé la population et fait augmenter considérablement le nombre de personnes qui cherchent des tuteurs et des bénévoles.[25] Ces derniers sont rattachés aux programmes d'alphabétisation des adultes qu'organisent les systèmes scolaires, des groupes communautaires, des Églises, des entreprises, des syndicats, des bibliothèques, des

clubs municipaux, des YMCA, des associations communautaires et de voisinage, les programmes nationaux de tuteurs et un très grand nombre d'autres groupes privés. Toute ces activités, faites avec les meilleurs intentions, ont-elles cependant l'effet souhaité ? Il faut malheureusement répondre à cette question qu'« il est difficile de dire mais que d'après toutes les indications, la réponse est « non ».

Le message qu'envoient tous ces groupes donne une fausse interprétation de l'« analphabète » et de l'« analphabétisme » et induit le public en erreur. Le discours actuel laisse croire que *le* problème a *une* seule solution :

- le problème est qu'il existe 20, 40, 60 millions d'adultes anonymes (peut être même plus) un peu partout au pays, qui ne savent pas lire le nom des rues, circuler en autobus en ville, remplir un formulaire d'emploi ou se débrouiller à divers autres égards ;

- leur incapacité de lire engendre la pauvreté, le crime, le chômage, la dépendance de l'aide sociale et la perte de productivité dans les entreprises américaines ;

- la solution, tant pour l'individu que pour le pays, consiste à montrer à lire à ces millions de personnes ;

- la formation de base des adultes et les programmes d'alphabétisation volontaire où on peut apprendre à lire constituent un « filet de sécurité » ;

- il faut augmenter et resserrer les mailles du filet (programmes, ressources et bénévoles) ;

- les initiatives fédérales, les coalitions bénévoles, le conseil des chefs d'entreprise et les deux organisations nationales de « courtage » de bénévoles et d'étudiants (Laubach Literacy et Literacy Volunteers of America), vont, avec l'aide des médias, à resserrer les mailles du filet ;

- les résultats ne peuvent être que positifs.

La réalité sous-jacente est fort différente. En pratique, le « filet de sécurité » des programmes nationaux d'alphabétisation révèle de très grands « trous » :

— le nombre total d'adultes sous-scolarisés que rattrapent chaque année *tous* les programmes ne dépasse pas 10 millions ;

- plus de 50 % de ces gens décrochent du filet (décrochent) dans une période de six mois à un an, trop peu de temps pour apprendre véritablement quoi que ce soit ;

- les personnes inscrites aux programmes ne représentent généralement guère la population sous-scolarisée dans son ensemble. Plus de 50 % ne reçoivent pas d'aide sociale, possèdent un emploi, ne font pas partie d'une minorité ou ne se situent pas à l'extrémité la plus faible du continuum analphabétisme-alphabétisme.

Très peu de données viennent étayer les soi-disant « résultats positifs » de ces programmes. En fait, il existe très peu de données en général et celles qui existent ne sont guère encourageantes.

Les États-Unis se font répéter, d'une étude et d'une année à l'autre, que l'approche en matière d'éducation des adultes en général et d'alphabétisation en particulier est un échec, ou à tout le moins, que les manifestations de succès sont à peu près inexistantes. La plupart de ceux qui prétendent offrir des programmes, des méthodes et du matériel qui font leurs preuves n'ont pas eu à prouver leurs prétentions. Harman et Hunter (1979), par exemple, qui ont évalué diverses catégories de programmes d'éducation et d'alphabétisation des adultes, ont conclu qu'« une chose est évidente : les buts des programmes proclamés publiquement et les réalisations concrètes sont fort disparates ».

Les nombreuses prétentions voulant qu'on ait rejoint les gens dans leur quotidien ne sont pas soutenues par la preuve que les gens apprennent à lire. De l'avis de Wurzbacher, qui a étudié cinq programmes américains et un programme canadien de Laubach Literacy, la leçon directe et simple qui s'en dégage est que « ceux qui veulent faire du bien doivent apprendre à faire mieux ».

McGrail (1984), dans un résumé des données actuelles sur les programmes d'alphabétisation, a conclu qu'« il n'est pas possible de donner une image complète et exacte des programmes d'alphabétisation dans les années 80 avec les données dont nous disposons. La majeure partie de l'information nécessaire n'existe pas ». McCune (1985) a fait les mêmes constatations : « (nous ne savons pas) qui donne ces programmes, ce qu'ils font, combien en bénéficient, quel est leur succès, quels besoins il pourrait falloir combler. On manque également de données sur les participants. (Nous ne connaissons pas) les niveaux de performance, le taux de croissance et les avantages que retirent (les participants) des différentes méthodes d'intervention. »

Lorsqu'il *existe* des données, les mêmes résultats se reproduisent d'un programme à l'autre : taux élevé d'abandon, faible taux de progression et sentiment largement répandu de déception.

Alors, qu'est-ce qui ne va pas ?

Les éducateurs et les alphabétiseurs commettent la même erreur depuis des années : ils considèrent l'analphabétisme comme un problème d'éducation uniquement, qui se résout simplement en « montrant à lire aux gens ». La solution a toujours consisté à lancer un programme d'alphabétisation. La solution est simple : ceux qui savent lire montreront à ceux qui ne savent pas. Suivons à la lettre la recette de l'un des groupes nationaux d'alphabétisation[17] : Faisons appel aux bénévoles, ils ne coûtent pas cher. Des ressources fondamentales comme les locaux, les livres et le personnel surgiront plus ou moins par elles-mêmes. Oublions aussi la planification, le perfectionnement des ressources, l'expérimentation de nouvelles idées, la formation adéquate des intervenants et l'obligation de rendre compte aux apprenants — il n'y a ni temps ni argent pour cela. Il faut s'empresser également, particulièrement si l'on veut recruter des bénévoles, d'ignorer qu'il n'y a pas de solution instantanée à l'analphabétisme.

Cet état d'esprit a inspiré trop de campagnes, d'initiatives, de programmes, d'approches et de méthodes d'enseignement qui n'ont pas réussi à faire une différence réelle pour les analphabètes. Il faut reconnaître que lire est un processus de communication complexe qui exige du lecteur qu'il *donne une signification à l'écrit* et *en tire une signification*. La capacité de comprendre l'écrit dépend considérablement des connaissances fondamentales et d'une bonne connaissance de la façon dont les mots interagissent pour signifier quelque chose. La plupart des adultes sous-scolarisés ne possèdent ni le vocabulaire de base ni les notions préalables dans le domaine de l'histoire, des sciences, de la géographie, de l'actualité ou sur de multiples autres sujets qui les aideraient à comprendre l'écrit. Ainsi, ils doivent s'acquitter d'une tâche doublement difficile et longue : apprendre la mécanique et l'organisation du processus de lecture *et* acquérir les connaissances fondamentales nécessaires pour comprendre le texte.

Il est évident que les gens situés à l'extrémité la plus faible du continuum d'analphabétisme — les non-lecteurs et les lecteurs médiocres dont les antécédents d'échecs scolaires et autres sont courants — doivent consacrer énormément de *leur* propre temps, du temps et des compétences de l'intervenant et une somme considérable de travail ardu pour s'améliorer même légèrement en lecture. Ce processus n'est ni simple ni rapide et de nombreux adultes qui possèdent une famille et un emploi ne sont pas capables de le faire.

D'autres raisons pour lesquelles très certainement l'apprentissage est lent et de nombreux apprenants abandonnent prématurément sont l'ennui et le sentiment d'isolement que suscite le matériel didactique des programmes. Les adultes, même les apprenants de faible niveau qui luttent encore pour reconnaître les mots, veulent lire des choses qui les intéressent. Ils veulent des textes où s'expriment des difficultés, des émotions, des textes qui leur

permettent de reconnaître leur vie ou de s'échapper dans celle des autres. Ce ne sont là ni les textes des livres conçus pour enseigner la correspondance entre les sons et les symboles ni des livres pour enfants.

La plupart des programmes, malheureusement, ne consacrent pas beaucoup de temps ou d'argent à constituer une collection variée de ressources provenant de sources non traditionnelles. Ils se contentent d'acheter une série de cahiers d'exercices en phonétique et d'autres documents comme ceux que publie la New Reader's Press de Laubach. La plupart des textes s'en tiennent à « voici un oiseau ; voici une tasse ; voici une assiette » et le contenu n'est qu'accessoire aux leçons de phonétique. Les tuteurs bénévoles les trouvent peut-être opportuns mais, en bout de ligne, les apprenants n'ont, semble-t-il, ni à ressentir, encore moins à développer des idées ni à se montrer curieux d'apprendre.

Outre les problèmes particuliers suscités par l'usage des méthodes courantes d'alphabétisation aux États-Unis, l'approche simpliste de la nation à l'égard de l'analphabétisme comporte des lacunes plus graves et plus dangereuses parce que les personnes mêmes que nous voulons aider deviennent les boucs émissaires des problèmes avec lesquels elles doivent se débattre. Et comme l'écrit Frank Smith, « lorsque l'alphabétisation devient la panacée de tous les problèmes économiques, sociaux et éducatifs, il est facile de présumer que le fait de ne pas savoir lire et écrire engendre ces mêmes problèmes économiques, sociaux et éducatifs. L'alphabétisme devient un signe distinctif de classe sociale. Ceux qui en sont dépourvus font l'objet de discrimination... Le discours utilisé pour décrire les gens qui ne savent ni lire ni écrire évoque souvent les préjugés les plus courants à l'égard des personnes handicapées, des minorités raciales ou autres... »

Arlene Fingeret, professeure en éducation des adultes au North Carolina State University, déclare qu'« aujourd'hui, le discours politique sur l'analphabétisme ne porte pas sur le pouvoir des gens pauvres et dépourvus. Il porte plutôt sur le maintien de la répartition actuelle de la richesse et du pouvoir en Amérique et même plus... sur le maintien de cette répartition sur toute la planète... On ne parle pas aujourd'hui d'alphabétisation pour la mobilité sociale mais d'alphabétisation pour les emplois de bas d'échelle, ceux des débutants. Ces propos ne tiennent compte qu'accessoirement de l'amélioration de la qualité de vie des gens et des collectivités et insistent d'abord sur le maintien du niveau de vie qui existe déjà en Amérique. »

Pour sa part, Clyde Taylor, professeur d'anglais à la Tufts University, soutient qu'on se sert de l'analphabétisme pour maintenir l'oppression des groupes minoritaires et autres groupes marginaux.

Les programmes échouent, comme nous venons de le décrire ou autrement, parce qu'ils se fondent sur des hypothèses erronées sur les apprenants et leurs besoins. À quelques exceptions près, les auteurs des program-

mes n'ont pas pris le temps de consulter des apprenants et d'autres adultes analphabètes pour déterminer ce qu'ils veulent et ce dont ils ont besoin.

Si l'on demandait aux gens ce dont ils ont besoin et ce qu'ils veulent comme « solution » à leurs soi-disant problèmes d'analphabétisme ; s'ils apportaient leurs témoignages, s'ils participaient aux conférences et aux conseils d'administration des programmes de formation des adultes et d'alphabétisation, si la nation s'efforçait *réellement* de répondre à *leurs besoins*, alors les approches qui satisfont les politiciens, les programmes nationaux d'alphabétisation et les propos des éducateurs favorables « au retour aux sources » seraient rapidement mis aux oubliettes.

En résumé, remettre en question et en doute les méthodes de dénombrements des « analphabètes », la définition de l'analphabétisme, l'utilisation des résultats des études et la réaction des États-Unis à leur soi-disant « crise » ne veut pas dire nier le fait qu'il existe aux États-Unis des millions d'adultes sous-scolarisés qui ont besoin de notre aide. Il s'agit plutôt de faire ressortir que les données nous indiquent très peu où se situent des millions de personnes sur le continuum d'analphabétisme-alphabétisme, ce que sont leurs besoins et les types de services qui leur seraient le plus utiles. Réduire le problème fondamental à un manque de connaissances en lecture et en écriture simplifie à outrance un problème complexe et tend à donner des solutions fondées sur la notion « d'apprendre aux gens à lire et à écrire ». Considérer le « problème » sous des angles différents peut faire surgir des solutions totalement nouvelles.

Adoption d'un modèle différent

Il va sans dire que « l'analphabétisme » s'explique de multiples façons et que la complexité du problème nécessitera l'adoption d'un train de mesures qui devront comprendre non seulement l'orthopédagogie mais également une participation accrue de l'apprenant au processus, la création d'un réseau de services de soutien, un changement des politiques éducationnelles et une volonté de changement social. Certaines des stratégies proposées sont décrites ci-dessous.

Formation. Selon certains chercheurs, les méthodes d'enseignement les plus fructueuses semblent celles où les apprenants sont appelés à définir leurs propres objectifs pour leur assurer la formation correspondante. « Nous devons faire la distinction entre les normes externes qui définissent les connaissances fondamentales de l'écriture et de la lecture qui permettent de mener la vie quotidienne, et les normes internes que se fixent les gens et qui définissent leurs espoirs, leurs choix et leurs ambitions », concluent les auteurs d'un livre publié en 1979, *Adult Illiteracy in United States*.[illegible] Et pour reprendre les paroles d'un éminent conseiller en éducation : « Lorsque les étudiants n'aiment pas les cours, ils abandonnent. » Si les apprenants définissent le contenu des cours, ils sont plus portés à persévérer.[illegible]

Un bon programme d'alphabétisation doit se fonder sur le respect de la perception de l'apprenant, de sa contribution et de ce qu'il peut souhaiter apprendre (par opposition à ce que les enseignants peuvent souhaiter lui enseigner). Un programme axé sur l'apprenant comporte de nombreuses répercussions :

- il faut une approche qui lui donne ce qu'il veut et ce dont il a besoin. Dans de nombreux cas, il faut beaucoup plus de souplesse dans la conception des programmes — par exemple enseigner les habiletés fonctionnelles que souhaitent acquérir les apprenants ;

- il faut une approche de participation plutôt qu'une approche didactique, éclectique plutôt que figée. Les apprenants doivent participer au processus de prise de décisions ;

- les enseignants et les tuteurs doivent très bien connaître le matériel et les techniques dont ils disposent en alphabétisation et vouloir en faire l'expérience. Il est peu probable que le bénévole moyen, sans supervision, puisse adopter avec succès une telle approche sans avoir eu une formation approfondie, sans bénéficier du soutien d'un personnel professionnel et sans avoir accès à un ensemble diversifié de ressources ;

- il faut par-dessus tout écouter. Les adultes savent souvent pourquoi ils ont échoué en classe et ce qu'il leur faut savoir maintenant. Un programme d'alphabétisation, pour leur être vraiment utile, doit les aider à atteindre les buts qu'ils se sont fixés.

Fingeret, dans un « *Aperçu global* » publié en 1985, place les répercussions des hypothèses d'alphabétisation dans un cadre utile, en établissant des distinctions entre les programmes axés sur les individus et les programmes axés sur la collectivité. (Fingeret utilise « axé sur la collectivité » plutôt que « fondé sur la collectivité » parce que cette expression est si répandue et définie de façon si diverse qu'elle complique les notions au lieu de les éclaircir.) Les distinctions entre les deux types de programmes peuvent s'illustrer de la manière suivante :

	Axé sur les individus	Axé sur la collectivité
Planification	Se fonde sur le mandat législatif, la tradition	Se fonde sur l'évaluation des besoins et des volontés de la collectivité

Objectifs	Enseigner la lecture ; faire passer l'individu d'un degré à un autre.	Dépendant de la situation et du contexte ; améliorer la qualité de la vie de la collectivité.
Évaluation	Degrés atteints ; compétences acquises ; qu'est-ce que le programme peut faire [illegible] ?	Changements affectifs ; comptes rendus anecdotiques des progrès ; que peuvent-ils faire les apprenants [illegible] ?
Enseignant	Possesseurs de titres ou brevets.	Conciliateur, animateur, agent de changement, personne-ressource.
Formation	Généralement descendante (enseignant-apprenant, diagnostique-normatif).	Généralement latérale, holistique.
Programme d'études	Généralement prescrit, établi à l'avance et produit à l'échelle commerciale ; axé sur les compétences.	Adapté à la situation ; établi sur mesure ; approche utilitaire ; comprend souvent les éléments autres que l'alphabétisation.
Matériel didactique	Livres commerciaux ; adapté au degré ; livres d'exercices ; construction du vocabulaire.	Choisi ou élaboré en fonction du contenu, du contexte et de la signification.

Les deux types de programmes visent à donner du pouvoir aux adultes, c'est-à-dire à les aider à acquérir une meilleure maîtrise de leur vie. Les programmes axés sur les individus mettent l'accent sur l'action individuelle pour le développement personnel alors que les programmes axés sur la collectivité préconisent une action collective pour le développement de la collectivité. Aucune de ces approches n'est, par définition, bonne ou mauvaise. Il semble toutefois que l'approche axée sur la collectivité offre un plus grand potentiel de changements positifs pour ses étudiants. Voici, entre autres, pourquoi :

- les liens des programmes axés sur la collectivité avec la collectivité proprement dite et l'engagement des gens qui la composent dans l'enseignement, l'administration et la direction font paraître le programme plus accueillant et moins menaçant pour les apprenants que « rebute » l'aspect scolaire du programme de formation de base des adultes et d'autres programmes ;

- l'importance qu'accordent les programmes axés sur la collectivité à un éventail de besoins des apprenants favorise une plus grande souplesse des cours et met l'accent sur le soutien très nécessaire en conseillance ;

- l'importance qu'accordent à la personne les programmes axés sur la collectivité, dans le contexte de la collectivité, permet d'établir des programmes plus largement constitués et la tenue d'activités qui défendent des droits, l'enseignement du rôle parental par exemple.[8]

Comme ces programmes visent à répondre à toute une gamme de besoins, ils sont plus susceptibles d'assurer un soutien en conseillance et plus aptes à adopter des activités qui déborderont du cadre de l'alphabétisation et qui peuvent améliorer le sort de la collectivité dans son ensemble, grâce notamment, à l'enseignement du rôle parental et à la défense des droits dont nous reparlerons plus loin.

Même si de prime abord, les programmes axés sur la collectivité ont plus de chances de répondre aux besoins des apprenants adultes — particulièrement de ceux qui se trouvent à l'extrémité inférieure du continuum d'analphabétisme — que les programmes de type scolaire ou d'enseignement individuel, il se peut également qu'ils deviennent trop souples, trop éclectiques, qu'ils insistent trop sur la participation pour répondre aux besoins de ceux qui cherchent plutôt à obtenir des titres comme un diplôme d'études secondaires. Chaque programme doit trouver un juste équilibre entre les deux approches, selon les besoins des apprenants qui s'y inscrivent.

Enfin, il n'existe pas de méthode d'enseignement qui convienne à chaque programme dans chaque situation, ce qui n'est pas la moindre considération. Et comme le décrit David Harman dans *Illiteracy : A National Dilemma* : ils ne devraient servir que de sources d'inspiration. On parviendra à des améliorations sensibles si on tient compte des besoins des apprenants, si on comprend le processus de l'apprentissage des adultes et si on connaît les méthodes appropriées. Il en résultera non pas un système uniforme d'éducation des adultes mais une variété d'activités qui reflètent la diversité de la vie américaine. »[9]

SERVICES DE SOUTIEN ET DÉFENSE DES DROITS

> « Les employeurs connaissent les travailleurs qui ne savent pas lire ; le personnel des salles d'urgence sait quels sont les enfants qui ont pris le mauvais médicament parce que le parent ne savait pas lire l'étiquette ; les travailleurs sociaux savent pourquoi les formulaires sont mal remplis ; et nous (dans les programmes d'alphabétisation) le savons mieux que quiconque. Pourtant la plupart des autorités ne cessent de nous répéter qu'il serait peut-être possible d'agir si les analphabètes étaient plus visibles. Une telle opinion est, de l'avis de nos participants, très blessante. »
> *Mike Fox*, The Ladder (1983)[16]

Fingeret (1983), dans une étude d'un an sur les non-lecteurs dans leur collectivité, a constaté qu'un tissu de relations sociales entourait chacune des personnes étudiées. Parmi ces relations, se trouvaient plusieurs « lecteurs » à des degrés divers auxquels la personne faisait appel, selon son degré d'intimité et les compétences dont elle avait besoin. Chacun des participants à l'étude avait au moins un « lecteur » dans son entourage.

Fingeret soutient que « les adultes analphabètes ne se considèrent pas nécessairement comme dépendants simplement parce qu'ils ne savent ni lire ni écrire. » Elle nous rappelle aussi que les éducateurs adultes devraient savoir, à partir de leur expérience, de la recherche et de l'étude des écrits sur l'analphabétisme chez les adultes, que de « nombreux analphabètes adultes ne correspondent pas au stéréotype de personnes dépendantes, incompétentes généralement accolé aux « analphabètes ».[17]

Stephen Reder, dans une autre étude importante, met aussi en lumière la valeur des « réseaux d'aide » officieux en alphabétisation. Reder a constaté que des réseaux d'aide existent sous diverses formes dans la plupart des collectivités qui comptent des nombres importants de non-lecteurs. Dans *Giving Literacy Away* (1985), Reder soutient que ces réseaux offrent le moyen d'attirer et de garder les étudiants dans les programmes officiels d'alphabétisation. Il donne aussi à entendre que pour de nombreux non-lecteurs qui ne voudront jamais participer à des programmes de formation, les réseaux devraient être favorisés comme une fin en soi.[18]

Grâce aux résultats obtenus par Fingeret, Reder et d'autres chercheurs au sujet des réseaux d'aide des adultes analphabètes, et grâce aussi à d'autres études sur le lieu et la façon dont fonctionnent ces réseaux, il sera possible d'aider encore mieux les adultes sous-scolarisés. Il est certain qu'il faudrait encourager et financer le recours à ces réseaux officieux. Entre temps, de nombreux services d'aide peuvent être assurés par le truchement des services communautaires, des réseaux publics et privés qui existent déjà.

[illegible]

[illegible] Voici quelques suggestions dont il faudrait tenir compte dans les programmes d'alphabétisation s'adressant aux analphabètes et aux populations qui savent à peine lire :

- créer des groupes d'entraide qui pourraient à leur tour se transformer en service d'aide ;
- faire appel à des bénévoles pour aider les gens à se débrouiller pour les emplois, l'école et les services communautaires. Ne pas exiger des gens qu'ils apprennent à lire assez bien pour le faire seuls — les chances sont minces qu'ils persévèrent assez longtemps pour y parvenir ;
- faire appel à des bénévoles pour aider les électeurs intéressés mais analphabètes à exercer leur droit de vote. La loi fédérale permet à des électeurs de se faire accompagner du « lecteur » de leur entourage dans l'isoloir ;
- faire savoir aux parents des enfants qui éprouvent des difficultés scolaires qu'ils sont les bienvenus dans les programmes d'alphabétisation ;
- créer des comités de surveillance des programmes d'anglais élémentaire, des programmes scolaires, des programmes de formation à l'emploi, des services juridiques et des services communautaires ;
- mettre à la disposition des personnes qui se trouvent dans des situations urgentes « où ils doivent à tout prix lire », des lecteurs bénévoles ;
- et par dessus tout, constituer des services d'aide et faire connaître leur existence. Faire savoir à la collectivité qu'ils existent, qu'ils

Les programmes officiels d'alphabétisation ont eu peu de succès en se contentant d'ouvrir les portes et d'attendre que les gens y participent. La recherche donne à penser qu'ils porteraient davantage fruit s'ils étaient implantés là où se trouvent les gens : l'église locale, le programme Bon départ, les groupes de locataires et les cabinets de services juridiques, les réseaux d'aide officieux qui existent peut-être déjà. Par l'action directe, les dirigeants des programmes constateront peut-être que dans certains secteurs, un programme officiel d'alphabétisation est moins utile qu'un mécanisme de soutien qui renforce et accroît les réseaux et les services d'aide en place.

Chaque programme d'alphabétisation et chaque membre du personnel ou bénévole qui a oeuvré dans ce domaine pendant au moins six mois connaît de nombreuses façons de rendre le programme ou d'autres programmes plus « rentables en ce qui a trait aux connaissances de lecture ». Voici quelques suggestions dont il faudrait tenir compte dans les programmes d'alphabétisation s'adressant aux analphabètes et aux populations qui savent à peine lire :

- créer des groupes d'entraide qui pourraient à leur tour se transformer en service d'aide ;

- faire appel à des bénévoles pour aider les gens à se débrouiller pour les emplois, l'école et les services communautaires. Ne pas exiger des gens qu'ils apprennent à lire assez bien pour le faire seuls — les chances sont minces qu'ils persévèrent assez longtemps pour y parvenir ;

- faire appel à des bénévoles pour aider les électeurs intéressés mais analphabètes à exercer leur droit de vote. La loi fédérale permet à des électeus de se faire accompagner du « lecteur » de leur entourage dans l'isoloir ;

- faire savoir aux parents des enfants qui éprouvent des difficultés scolaires qu'ils sont les bienvenus dans les programmes d'alphabétisation ;

- créer des comités de surveillance des programmes d'anglais élémentaire, des programmes scolaires, des programmes de formation à l'emploi, des services juridiques et des services communautaires ;

- mettre à la disposition des personnes qui se trouvent dans des situations urgentes « où ils doivent à tout prix lire », des lecteurs bénévoles ;

- et par-dessus tout, constituer des services d'aide et faire connaître leur existence. Faire savoir à la collectivité qu'ils existent, qu'ils

répondront aux besoins à court terme, qu'un programme d'al-
phabétisation peut être plus qu'un groupe de tuteurs formés en
phonétique qui mettent leur bonne volonté à des fins peu produc-
tives.

Dans le même ordre d'idées, des centres de soutien de l'alphabéti-
sation dans les collectivités ou le voisinage qui, entre autres choses, don-
neraient de l'information, feraient passer des tests, assureraient des services
d'orientation et de conseillance pourraient se révéler fort utiles. De tels
services établiraient les objectifs de formation en alphabétisation en fonction
des besoins exprimés par les gens (un cours sur la préparation de la déclaration
du revenu, les examens pour le permis de conduire, l'éducation des enfants,
les demandes d'emploi, etc.). Nous pourrions même penser à un centre
d'alphabétisation où se trouveraient une librairie, une bibliothèque, une
association parents-maîtres, un programme de lecture parents-enfants, des
groupes d'entraide.

Ajoutons en dernier lieu qu'il s'agirait d'un endroit populaire qui
compterait un travailleur social par éducateur ; six « paraprofessionnels en
alphabétisation » étroitement associés à la collectivité pour chaque profes-
sionnel et où l'intérêt des bénévoles dépasserait l'enseignement de l'encodage
et du décodage des messages : ils s'intéresseraient aux processus d'admission
dans les hôpitaux locaux et aux formulaires de consentement aux soins, aux
complexités des formulaires d'enregistrement des électeurs, aux processus
d'« enseignement à l'enfance en difficulté » de l'école du voisinage pour les
enfants qui éprouvent des problèmes de lecture, et plus encore. Il vaut
certainement la peine d'essayer.

L'alphabétisation et le soutien entre générations

Ce n'est pas un secret. Les enfants qui grandissent dans un monde
de livres et de lecture ont tendance à devenir de bons lecteurs ; les enfants
qui grandissent dans un monde où la lecture ne reçoit aucun soutien familial
n'en développent pas le goût. Un milieu familial propice donne à l'enfant
non seulement l'occasion de développer des habiletés en lecture mais égale-
ment à la lecture une valeur pratique et une signification sociale profonde.
Les enfants apprennent d'abord en participant à des activités d'apprentissage
stimulantes avec ceux et celles qu'ils aiment et admirent le plus : leurs parents,
leurs grands-parents et les autres membres de la famille. Les enfants de parents
analphabètes sont privés de telles activités.

La National Commission on Excellence in Education, la Commission
on Reading et le rapport *A Nation at Risk* soulignent tous l'importance de
la participation parentale à l'éducation des enfants, de la lecture de livres,
de l'apprentissage commun des lettres et des mots, des visites à la biblio-
thèque.[15] William Bennet, ancien secrétaire à l'Éducation, a repris ce thème

dans son témoignage au Congrès : « La participation des parents et le programme d'études non structuré au foyer doivent jouer un rôle dans la promotion de l'alphabétisation ».

Pour des parents alphabètes, la « participation » est exigeante, nécessite du temps mais elle est réaliste. Pour les parents quasi analphabètes qui ont tendance à considérer qu'ils n'ont pas les compétences, la confiance et le pouvoir dont il faut faire preuve pour constituer un « modèle » pour leurs enfants, cette participation n'est pas réaliste.

Alors comment fait-on pour que des parents analphabètes lisent à leurs enfants, leur enseignent par les échanges, participent à des jeux ou à des activités liés au travail scolaire, créent du matériel d'apprentissage pour leurs enfants et avec eux ? Comment pouvons-nous les aider à donner à leurs enfants un « départ égal » ?

Définissons d'abord ce qu'est un « départ égal ».

- Un enfant de parents analphabètes connaît un « départ égal » lorsque le ou les parents (ou les grand-parents ou les frères et soeurs ou n'importe qui d'autre) quittent le service d'obstétrique de l'hôpital et peuvent lire la documentation de base que l'hôpital ou la Croix rouge leur a remise ; lorsque la mère berce son bébé de six mois en lisant à haute voix ; lorsque le père pointe diverses parties du corps de l'enfant assis dans son bain, sachant qu'un tel exercice lui facilitera l'apprentissage de la lecture plus tard.

- Un enfant connaît un « départ égal » lorsque la mère sait où se trouve la bibliothèque locale, s'y inscrit et emprunte des livres ; lorsqu'elle apprend à ne pas se sentir intimidée par la bibliothèque, malgré son propre niveau de lecture ; lorsqu'elle trouve quand et où se tiennent les activités pour enfants.

- Un enfant connaît un « départ égal » lorsque le père sait comment se rendre à la librairie locale et choisit des livres que lui et son enfant peuvent lire.

- Un enfant connaît un « départ égal » lorsque les parents savent mettre à profit leurs habiletés et leurs compétences, peu en importe le niveau, pour aider un enfant qui n'a même pas encore commencé à marcher ou à parler.

- Un enfant demeure dans la voie d'un « départ égal » lorsque les parents savent comment fonctionne la garderie, les services préscolaires « Bon départ » et le système scolaire public ; lorsqu'ils savent comment communiquer avec ces systèmes ; lorsqu'ils savent

(au minimum) lire les avis, les rapports d'étape et les bulletins scolaires.

Le premier obstacle à la participation — la motivation — est, dans le cas des programmes parents-enfants, très facile à surmonter. Bon nombre d'études confirment que les familles à faible revenu et issues de minorités se montrent très intéressées à l'éducation actuelle et au succès futur de leurs enfants. Cross (1984), par exemple, a constaté dans une étude portant sur cinq États, que les parents, de race blanche ou noire, de niveau socio-économique tant élevé que faible, avaient des aspirations élevées pour leurs enfants. Il a conclu que « l'absence de succès scolaire ne peut, en général, être attribuée à la notion que les parents des milieux pauvres et des minorités n'accordent pas de valeur à l'éducation ».[59]

Le deuxième obstacle — la frustration des parents qui ne savent pas quoi faire ni comment — peut également se surmonter. Les organismes d'éducation des adultes et les programmes d'alphabétisation à leur intention peuvent actuellement offrir des programmes structurés, du matériel, des techniques de modelage et d'autres services de soutien aux parents sous-scolarisés. Pour réussir, il faut établir des buts précis, réalistes, à court terme et tangibles ; atteindre les gens que les enfants aiment et admirent le plus : les membres de la famille ; aider le milieu familial déjà propice et enseigner aux parents et à d'autres membres de la famille la vigilance, des stratégies de participation, les rudiments de l'enseignement des premières leçons, et les stratégies que d'autres ont découvertes pour communiquer avec les enfants, les entourer et les stimuler.

Les programmes, assez créatifs mais néanmoins traditionnels, sont de plus en plus nombreux à donner aux parents et aux enfants l'occasion d'« aller à l'école ensemble ». Ainsi, le parent, comme apprenant en alphabétisation, devient un modèle de comportement pour l'enfant. Les deux partagent une expérience d'apprentissage et sont encouragés à lire ensemble.[60]

Quelques programmes radicaux vont même plus loin. Ils ne s'attachent pas à montrer aux parents à lire mais bien comment enseigner à leurs propres enfants à développer des aptitudes langagières. La formation comprend des cours de base sur le développement de l'enfant et des activités d'apprentissage qui peuvent servir à des âges divers pour favoriser la croissance intellectuelle et motrice. Des programmes de ce genre intègrent aussi les familles au réseau des programmes communautaires : bibliothèques, librairies locales, programmes scolaires et culturels et autres organisations communautaires susceptibles de procurer soutien et occasions d'apprentissage. Ils visent aussi à faire prendre conscience aux éducateurs et aux professionnels des services sociaux qu'ils peuvent communiquer plus efficacement avec les parents sous-scolarisés et les aider.

Il ne s'agit pas d'une idée farfelue qui coûtera des millions. Il n'est pas nécessaire d'entreprendre des recherches à n'en plus finir ou d'avoir recours à des surveillants chevronnés du gouvernement et à des professionnels en éducation. Des groupes communautaires en alphabétisation procèdent de plus en plus de cette manière qui s'avère une façon sensée et pratique d'utiliser à bon escient les bénévoles, d'offrir aux parents une formation en alphabétisation qui les aidera à répondre à leurs besoins immédiats et d'obtenir des résultats concrets et positifs.

Écriture en langage courant. La majorité des 40 millions de soi-disant « analphabètes » aux États-Unis n'ont pas accès à l'information sur les questions personnelles, politiques, sociales et économiques qui influencent leur vie — information cruciale pour eux. Pourquoi cette injustice ? Parce que les institutions de la société américaine en général ne se demandent pas si — ni comment — le grand public reçoit l'information éducative et publicitaire qu'elles publient et les rédacteurs sont trop souvent préoccupés plus par le médium que le message. Pour cette raison, des dizaines de millions d'Américains qui possèdent des habiletés de lecture variant du niveau de la cinquième à celui de la neuvième année de scolarité, ne peuvent pas lire les documents publics de base, soit les formulaires d'impôt, les avertissements sur les bouteilles de médicaments, les notes de service sur les babillards des usines et les avis envoyés par les écoles. Les rédacteurs et les concepteurs de documents, en n'écrivant pas ce qui importe d'une façon que peuvent lire et comprendre des dizaines de millions d'adultes peu alphabétisés, les privent d'une information et de services primordiaux et dans certains cas, de leurs droits civiques.

Les rédacteurs sont souvent les personnes mêmes qui se préoccupent le plus des libertés civiles, de la justice et du pouvoir — même si certains prétendent que le langage difficile utilisé dans de nombreux documents d'information a pour but délibéré d'exclure les analphabètes. Pour reprendre les mots d'un éducateur, « on peut prétendre que le moyen le plus efficace de faire preuve de discrimination dans notre société consiste à faire en sorte que leur aptitude à recevoir le langage écrit (lire) ne suffise pas à répondre au besoin du grand public. »[illegible]

Des douzaines d'études ont fait état de la disparité troublante entre la compréhensibilité des documents d'information publique de base et les habiletés de lecture des millions d'Américains qui en ont besoin. Les administrations locales, les services publics, les banques, les groupes de défense d'intérêts sociaux et politiques, les entreprises et les organismes de santé produisent des documents sans bien savoir s'ils sont compréhensibles. Les documents de l'État et les documents fédéraux font des lecteurs même les plus chevronnés des analphabètes dits « fonctionnels » ; ironiquement, le langage trop complexe de ces documents sert de modèle au langage utilisé dans une bonne partie de l'information publique.

Les institutions, pour trouver une solution en apparence radicale mais en réalité assez simple, n'ont qu'à produire et à diffuser des documents écrits accessibles aux personnes peu alphabétisées. Tant que le niveau de lecture de la plupart des écrits dépendra du degré d'instruction des rédacteurs, une campagne en faveur d'une simplification des documents aura autant d'efficacité qu'une campagne massive d'enseignement de l'a b c de la lecture.

Des programmes d'alphabétisation pourraient exister aux fins suivantes :

- constituer avec des bénévoles des groupes de surveillance pour contrôler les communications publiques des organismes gouvernementaux, des services publics, des sociétés et d'autres groupes et contester le niveau de lecture des documents devant les tribunaux, au besoin ;
- s'organiser pour attirer l'attention et obtenir du soutien à ce sujet ;
- demander que des organisations publiques et privées s'engagent à se préoccuper de compréhensibilité dans leurs propres documents, en faire l'évaluation et offrir de l'aide pour les reformuler ;
- « associer » les organisations de protection des consommateurs et d'autres groupes pour exiger la compréhensibilité des documents ;
- préparer et diffuser des directives que les groupes communautaires pourront utiliser pour évaluer, contester et améliorer la compréhensibilité des écrits à l'échelle locale ;
- tenir des ateliers de formation à l'intention des rédacteurs d'information publique et des groupes d'éducation communautaires.

Toutes ces possibilités pourraient être exploitées grâce à une campagne et à un programme national « Écrire pour lire », sur le modèle d'autres efforts fructueux de protection des droits des consommateurs. Les avantages seraient nombreux : des millions de personnes peu alphabétisées seraient mieux à même de lire l'information et les documents qui influencent directement leur vie et les institutions tireraient profit d'une meilleure participation ou d'une meilleure réaction des gens qu'elles cherchent à rejoindre et à desservir.

Ironiquement, plusieurs de ces soi-disant centres de conception de documents assurent déjà certains de ces services de « compréhensibilité » pour des clients comme les banques et les entreprises informatiques desservant la classe plus scolarisée et mieux nantie. Pourtant lorsque la même proposition est faite pour les personnes peu alphabétisées, la population moins bien nantie, on rencontre de la résistance à la « banalisation » — une

autre manifestation de la mentalité qui cherche à blâmer la victime de ses malheurs.

De la théorie à la pratique

Assurer un « continuum de stratégies » est le but que poursuit le Push Literacy Action Now (PLAN), *Agir maintenant pour l'alphabétisation*.* Ce mouvement est un programme d'alphabétisation des adultes sans but lucratif et financé à même des fonds privés dans le District de Columbia. Au cours des 17 dernières années, nous avons assuré aux adultes quasi analphabètes de la région de Washington des services complets et préconisé des opinions différentes dans le débat national sur l'analphabétisme.

Nous poursuivons les buts suivants :

- répondre aux besoins de formation, de soutien et de défense des droits des adultes quasi analphabètes ;
- mener des activités qui préconisent le changement des systèmes et des institutions qui causent et perpétuent l'analphabétisme ;
- mettre de l'avant un programme qui remette en question les obstacles d'ordre éducatif, social, politique et économique au développement de l'alphabétisme.

Nous voulons, par nos activités, faire comprendre que l'analphabétisme est plus qu'un problème scolaire. Il constitue également un problème social, économique et politique. Cette conviction sous-tend notre approche à l'alphabétisation, nos autres activités communautaires comme l'alphabétisation familiale et la défense des droits.

Formation. PLAN assure une formation en alphabétisation à des adultes de 18 ans et plus. Les cours, donnés dans les bureaux de PLAN dans deux maisons de ville adjacentes, portent sur les connaissances élémentaires de la lecture et de l'écriture jusqu'à la préparation aux épreuves équivalant à celles du niveau secondaire. Les participants sont répartis dans les groupes à la suite d'une entrevue préliminaire et d'un inventaire de leurs habiletés, de leur niveau de lecture et de leurs besoins. La formation est permanente, selon les buts que poursuit l'apprenant ; ces derniers sont définis et redéfinis tous les semestres.

Les participants suivent des cours deux fois par semaine ; en général, une classe porte principalement sur la lecture et l'autre sur l'écriture ; les participants peuvent choisir de travailler avec des ordinateurs. Les cours se

* Voir en fin de texte une présentation de PLAN.

donnent l'avant-midi et en soirée pour tenir compte des divers horaires de travail et de famille. Dans quelques cas, des tuteurs particuliers peuvent aider des personnes qui ont des besoins particuliers reliés, par exemple, à l'emploi ou à des tâches et à des activités conjointes avec les parents et les enfants.

Les participants doivent verser 25 $ par mois (l'équivalent de un dollar l'heure de cours). Un coût dégressif est réservé aux participants qui ne peuvent pas payer ces frais et l'on encourage ceux qui reçoivent de l'aide publique à demander une rémunération pour payer leurs frais de transport et de garderie. On s'attend également à ce que les participants assistent régulièrement aux cours, qu'ils fassent les devoirs demandés et qu'ils trouvent des moyens d'intégrer la lecture et l'écriture à leur vie quotidienne — soit en lisant les panneaux indicateurs des rues, des journaux, en visitant une bibliothèque ou en pratiquant quelque autre activité. Certains participants ne peuvent pas prendre de tels engagements ; certains quittent le programme provisoirement alors que d'autres abandonnent pour de bon. Toutefois, un grand nombre de ces ex-participants continuent de faire appel au personnel à titre de « réseau officieux d'aide », lorsqu'ils éprouvent des difficultés avec des demandes d'emploi, la lecture de renseignements médicaux, des enfants à l'école, etc. En général, le taux de persévérance à PLAN s'établit à environ 80 %.

PLAN ne possède pas d'approche fixe, préétablie pour l'enseignement en classe. Les éducateurs essaient de développer diverses compétences : la compréhension, l'utilisation d'un contexte, l'analyse des mots, la phonétique. Ils ont recours à du matériel diversifié plutôt qu'à un seul texte, et on encourage les participants à faire appel à diverses stratégies pour comprendre ce qu'ils lisent. Les exercices et les activités varient d'une classe à l'autre. En résumé, l'approche de PLAN est éclectique. Du personnel à temps plein plus expérimenté guide les bénévoles dans le choix de leurs textes et de leurs activités.

Le personnel de PLAN s'efforce constamment, dans la combinaison des activités, de faire comprendre aux participants que la lecture est un processus significatif. Les éducateurs essaient de leur faire comprendre pourquoi diverses habiletés sont importantes, pourquoi la compréhension est plus importante que l'épellation ou la prononciation exactes. Toutes les différentes activités du programme sont axées vers un but commun que comprennent les participants et le personnel.

L'approche de PLAN à la conception des leçons tient compte des objectifs particuliers exprimés par les apprenants. Chaque semaine, l'une des deux classes est souven axée sur des habiletés « fonctionnelles » ou « de survie » spéciales qu'ont déterminées les participants. La classe peut travailler à remplir des formulaires, à comprendre un relevé bancaire ou des comptes de téléphone, à rédiger des chèques. Il peut s'agir également d'une séance

de discussion ou de lecture sur les droits des locataires, ou les obligations des parents.

La formation des éducateurs bénévoles fait appel à la participation et à l'expérimentation, méthodes que les éducateurs devront ensuite reprendre dans leurs classes. Les nouveaux bénévoles commencent par apprendre l'approche de PLAN en observant des cours, en étudiant le matériel didactique au centre de ressources, en parlant avec le personnel lorsque les leçons sont planifiées et par-dessus tout, en comprenant que la lecture est un processus de réflexion. Les éducateurs débutants reçoivent des plans de cours et du matériel pour les aider. Tous les bénévoles participent à des ateliers périodiques en milieu de travail sur des sujets qu'ils choisissent. Aux ateliers, le personnel facilite « l'apprentissage latéral » entre les éducateurs qui échangent leurs points de vue sur leurs difficultés, leurs préoccupations et leurs stratégies. Comme les cours se donnent dans les bureaux de PLAN, le personnel est à même d'offrir un soutien permanent en observant des cours, en faisant des commentaires et des suggestions, et en demeurant à la disposition des bénévoles qui ont des questions ou des problèmes à résoudre.

PLAN mesure le progrès des apprenants, sur le plan de la qualité, toutes les huit semaines et sur le plan de la quantité, tous les ans. Si un groupe ou un individu progresse moins vite qu'il n'est prévu, la classe fait l'objet d'une observation étroite. On peut proposer des activités différentes, par exemple, ou du matériel didactique différent. Dans certains cas, il peut falloir regrouper ou remplacer les éducateurs.

Dans le programme PLAN, les bénévoles sont dix fois plus nombreux que le personnel rémunéré mais ce ne sont pas tous les bénévoles qui doivent enseigner ou sont encouragés à le faire. Le personnel examine les compétences et l'expérience de chaque bénévole éventuel ; ce qu'il veut faire et les besoins. Les bénévoles réunissent des fonds, assurent le soutien administratif, effectuent des recherches, surveillent les organismes fédéraux et ceux de la ville, rédigent et publient un bulletin. Quel que soit leur rôle, on considère que les bénévoles font partie du personnel. Ils participent à la prise de décisions, sont consultés comme des professionnels compétents et informés, et l'on attend d'eux qu'ils attachent à leur engagement de bénévole le même sérieux qu'à un emploi rémunéré. La durée moyenne de participation d'un bénévole — soit près de trois ans — prouve que la plupart d'entre eux répondent aux attentes du programme.

Alphabétisation familiale — En moyenne 25 % des adultes inscrits dans des classes de PLAN chaque année sont des parents d'enfants de la première à la quatrième année. Plus de la moitié de ces enfants sont dans des classes pour élèves en difficulté ou à tout le moins en retard de deux ans en lecture. Environ la moitié des parents sont eux-mêmes en deçà du niveau de la quatrième année. En outre, un appel téléphonique sur cinq

provient de parents qui lisent difficilement et dont l'enfant éprouve des difficultés de lecture.

De telles statistiques nous amènent à étudier la ville dans laquelle nous œuvrons. À Washington, D.C., près des deux tiers de toutes les femmes chefs de famille vivant sous le seuil de la pauvreté n'ont pas terminé des études secondaires. De ce nombre, environ 20 000 sont des mères âgées entre 18 et 26 ans dont les enfants (plus de 35 000) sont considérés comme des enfants à risque du point de vue éducatif.

L'étude de ces faits nous a démontré que nous ne pourrions pas être utiles aux adultes dans notre programme sans répondre à leurs besoins en alphabétisation *en tant que parents*. Il ressort de plus en plus qu'à moins de répondre maintenant aux besoins des parents qui ne savent pas bien lire et qui *ne sont pas* inscrits actuellement à un programme d'alphabétisation, nous allons nous assurer une demande de plus en plus grande pour plusieurs générations à venir. Loin de nous cette intention.

Cette volonté est au cœur même de notre projet d'alphabétisation familiale, Take Up Reading Now (TURN) ou *Lisons sans plus tarder*. Le projet TURN se compose de trois volets : Take PART (Parents as Reading Teachers) ou *parents enseignants de la lecture*, Take CARE (Child Advocacy for Reading Education) ou *Défense des droits des enfants à la lecture* et Take a BOOK (*Lisons un livre*). TURN cherche, par ces trois volets, à faire participer le parent, la collectivité et l'enfant.

Take PART. Des ateliers pratiques de lectures d'une durée d'une heure à l'intention des parents dont les enfants ont moins de trois ans sont donnés par trois coordonnateurs de TURN qui sont eux-mêmes des parents peu alphabétisés. Ces ateliers, axés sur des activités d'apprentissage particulières adaptées aux besoins des enfants à ce stade de leur développement, ont été offerts par un programme de soins infantiles d'un centre de santé, un programme prénatal à l'intention d'adolescentes enceintes, un programme d'hébergement, un centre communautaire, un programme hospitalier d'intervention auprès des personnes handicapées, un programme « Bon départ » et deux programmes WIC.

Chaque parent reçoit aussi, aux ateliers, une trousse d'apprentissage « parent-enfant ». La trousse renferme de l'information sur les activités des bibliothèques à l'intention des enfants (y compris le numéro de téléphone de la bibliothèque pour s'entendre raconter une histoire), des livres et un jeu éducatif (les livres et les jeux varient selon l'âge de l'enfant). La trousse comprend aussi un livre de lecture facile que le personnel de PLAN et les parents ont mis au point à la suite des premiers ateliers. *Read to Me* est une collection de comptines et d'histoires qui commencent pas « Lis moi... » et se terminent par « et un jour j'apprendrai de nouvelles choses tout seul ». *Read to Me* s'accompagne d'une cassette qui constitue un moyen facile et

agréable pour les enfants et leurs parents peu alphabétisés d'apprendre les mots. Aux ateliers, les parents et les enfants constituent un album intitulé *All about Me* et discutent de questions d'éducation familiale à l'aide du guide *Reading and Learning Tips for Parents* ont tous deux été faits par le personnel de TURN, avec la participation des parents.

Take CARE. Ce projet s'adresse aux parents quasi analphabètes dont les enfants d'âge scolaire éprouvent des difficultés d'apprentissage, qui veulent — et qui doivent le faire — participer pour trouver une solution aux problèmes que vivent leurs enfants mais qui ne se sentent pas à l'aise pour affronter seuls le système scolaire. Lorsque les participants se présentent la première fois au programme PLAN, nous leur demandons s'ils ont des enfants d'âge scolaire et s'ils savent comment réussissent leurs enfants à l'école. Nous offrons de l'aide aux parents dont les enfants ont « un problème de lecture » pour améliorer la situation tant à la maison qu'à l'école. Nous offrons, par exemple, de faire passer un test à l'enfant et d'étudier son bulletin et les notes qu'il obtient ; de conseiller les parents sur leurs droits et les options qui s'offrent à eux et de les accompagner pour rencontrer les autorités de l'école.

En outre, le programme PLAN présente des ateliers populaires au cours desquels les parents se regroupent pour lire et interpréter les bulletins et les rapports d'étapes de leurs enfants, échanger sur les questions à poser aux autorités de l'école et partager des avis sur toute autre mesure susceptible d'améliorer la situation d'apprentissage de leur enfant. Un parent, par exemple, a reçu de l'aide pour que son fils, dont la vue était extrêmement faible, soit légalement déclaré aveugle et qu'il puisse ainsi bénéficier d'un enseignement spécial. Un autre parent qui a reçu du soutien et des conseils a réussi à convaincre la commission scolaire de son fils de lui faire passer des tests, d'établir la nature de son handicap d'apprentissage et de lui obtenir une place dans une classe pour élèves en difficulté.

Take a Book. Ce volet constitue une manière peu coûteuse et sensée de mettre à la disposition des parents à faible revenu et de leurs enfants d'âge préscolaire, des livres faciles à lire. PLAN s'est adressé à des particuliers, à des professionnels locaux et à des groupes de bénévoles pour réunir des livres neufs et usagés en bonne condition. Les livres sont distribués directement aux parents et aux enfants dans les centres locaux du voisinage, les cliniques et les complexes d'habitation subventionnés.

En outre, PLAN s'est associé à la bibliothèque publique du District de Columbia pour distribuer les 1 000 copies qui lui avaient été données du classique pour enfants *Where the Wild Things Are*. Ces livres sont distribués aux familles dans deux services de consultations prénatales. En ces occasions, les parents et les enfants apprennent ensemble deux activités faciles à répéter à la maison : des marionnettes de papier de l'histoire et un jeu de rôles pendant qu'un bibliothécaire pour enfants leur lit l'histoire. Ce dernier profite

de l'occasion pour présenter aux familles les services qu'offre la bibliothèque aux enfants.

Le personnel de TURN a offert la formation, les bibliothécaires et les enseignants à de jeunes enfants pour rejoindre efficacement les parents quasi analphabètes. En 1989, le personnel de TURN formera des bibliothécaires provenant de cinq États du nord-est. TURN a patronné, en collaboration avec d'autres organismes, la première Conférence sur l'alphabétisation familiale qui a eu lieu à Washington, D.C., en décembre 1988. De cette conférence sont nées plusieurs collaborations en faveur d'activités d'alphabétisation familiale auxquelles participent PLAN, la bibliothèque, les cliniques locales et un programme local d'éducation qui s'adresse aux immigrants de langue espagnole. En outre, le personnel de TURN et des parents ont été choisis pour monter deux programmes de formation sur cassette vidéo portant sur l'alphabétisation « parents-enfants » et pour y participer ; les cassettes sont distribuées par le projet PLUS, la campagne nationale de sensibilisation à l'alphabétisation.

Grâce à l'expérience acquise au cours des premières années du projet TURN, le personnel a élaboré, à la fin de 1988, la première trousse du genre pour l'alphabétisation « parents-enfants » qui s'intitule « Laying The Foundations » (*Jetons les bases*) à l'intention des professionnels qui oeuvrent auprès de parents quasi analphabètes et de leurs enfants.[11] Six mois après son lancement, cette trousse est utilisée par plus de 300 programmes éducatifs aux États-Unis et au Canada, y compris par les bibliothèques, les programmes d'alphabétisation des adultes, les YMCA, une prison pour femmes, un programme « Bon départ », des programmes de soins des enfants et d'intervention précoce. La trousse comprend de l'information sur la façon d'enseigner aux parents les notions fondamentales du développement de l'enfant et les habiletés de lecture ; la façon d'enseigner à un non-lecteur comment lire un livre pour enfants ; le programme d'études d'un atelier de lecture « parent-enfant » ; le message à écrire pour rejoindre les parents ; l'utilisation des ressources de la collectivité en éducation et le soutien des activités de défense des droits et de participation des parents. La trousse comprend également trois livres modèles pour les familles : *Read to Me*, *All About Me*, et *Reading and Learning Tips for Parents* (décrits ci-dessus). On encourage le personnel des programmes à copier ou à imiter ces livres pour les distribuer dans leurs milieux. De telles activités ont permis à TURN non seulement d'assurer un soutien éducatif réel à des centaines de familles à Washington, D.C., mais aussi à influencer positivement l'approche utilisée par des milliers de professionnels qui viennent en aide aux parents quasi analphabètes et à leurs enfants.

Défense des droits. Nous croyons que la défense des droits est essentielle parce que ce n'est que par l'action politique, sociale et éducative que les changements nécessaires surviendront. L'appel de PLAN à la défense des droits se fait entendre par le truchement de notre bulletin, *The Ladder*

Le bulletin a d'abord été une publication interne mais il compte maintenant plus de 500 abonnés aux États-Unis et au Canada — principalement des membres des programmes communautaires d'alphabétisation. Le bulletin bimensuel commente les questions, les événements, les pratiques et les idées dans le domaine de l'alphabétisation. Le bulletin bimensuel commente les questions, les événements, les pratiques et les idées dans le domaine de l'alphabétisation des adultes. Il n'est *pas* objectif. Nos rédacteurs (tous bénévoles) donnent leur opinion personnelle. Parmi les questions dont a traité *The Ladder* et qui ont, nous le croyons, eu une influence positive sur l'orientation des activités, citons : les activités d'alphabétisation en milieu de travail ; les campagnes d'alphabétisation et les volontés des bénévoles ; les programmes « obligatoires » d'alphabétisation ; la participation des apprenants à la définition du « problème » et de la « solution » ; l'obligation de rendre compte des programmes ; les intermédiaires qui fournissent des bénévoles et des tuteurs ; les éditeurs de matériel didactique ; d'autres intervenants du mouvement, etc.

Sur place, nous avons des défenseurs qui préconisent l'écriture en langage simple. Entre autres activités, PLAN a travaillé avec les groupements suivants :

- le Conseil des élections du District de Columbia pour revoir complètement le formulaire d'enregistrement par la poste des électeurs de la ville. La nouvelle version des instructions est simplifiée et élimine le jargon juridique, les éléments embarrassants de conception et les renseignements de base excessifs qui nuisent à ce que les gens ont besoin de savoir pour s'inscrire correctement ;
- le service public local d'électricité pour analyser la compréhensibilité des notes de service, des formulaires et des publications destinées aux consommateurs. PLAN a également donné des ateliers de rédaction en langage clair aux gestionnaires de l'entreprise ;
- la compagnie locale de téléphone pour étudier, analyser et récrire la documentation adressée aux consommateurs, y compris les pages d'introduction de l'annuaire téléphonique des « pages blanches » (qui comprennent des instructions sur la façon d'utiliser le téléphone pour divers types d'appel et pour les situations d'urgence).

Notre projet le plus récent et le plus intéressant en la matière est une campagne intitulée « Literacy and Justice for All » (*Alphabétisation et justice pour tous*), pour laquelle nous venons tout juste de recevoir une subvention d'amorçage. Nous avons l'intention de créer une alliance des groupes d'action sociale et des programmes communautaires d'alphabétisation des adultes pour donner de l'information sur les questions d'action sociale aux adultes

Le bulletin a d'abord été une publication interne mais il compte maintenant plus de 500 abonnés aux États-Unis et au Canada — principalement des membres des programmes communautaires d'alphabétisation. Le bulletin bimensuel commente les questions, les événements, les pratiques et les idées dans le domaine de l'alphabétisation. Le bulletin bimensuel commente les questions, les événements, les pratiques et les idées dans le domaine de l'alphabétisation des adultes. Il n'est *pas* objectif. Nos rédacteurs (tous bénévoles) donnent leur opinion personnelle. Parmi les questions dont a traité *The Ladder* et qui ont, nous le croyons, eu une influence positive sur l'orientation des activités, citons : les activités d'alphabétisation en milieu de travail ; les campagnes d'alphabétisation et les volontés des bénévoles ; les programmes « obligatoires » d'alphabétisation ; la participation des apprenants à la définition du « problème » et de la « solution » ; l'obligation de rendre compte des programmes ; les intermédiaires qui fournissent des bénévoles et des tuteurs ; les éditeurs de matériel didactique ; d'autres intervenants du mouvement, etc.

Sur place, nous avons des défenseurs qui préconisent l'écriture en langage simple. Entre autres activités, PLAN a travaillé avec les groupements suivants :

- le Conseil des élections du District de Columbia pour revoir complètement le formulaire d'enregistrement par la poste des électeurs de la ville. La nouvelle version des instructions est simplifiée et élimine le jargon juridique, les éléments embarrassants de conception et les renseignements de base excessifs qui nuisent à ce que les gens *ont besoin* de savoir pour s'inscrire correctement ;
- le service public local d'électricité pour analyser la compréhensibilité des notes de service, des formulaires et des publications destinées aux consommateurs. PLAN a également donné des ateliers de rédaction en langage clair aux gestionnaires de l'entreprise ;
- la compagnie locale de téléphone pour étudier, analyser et récrire la documentation adressée aux consommateurs, y compris les pages d'introduction de l'annuaire téléphonique des « pages blanches » (qui comprennent des instructions sur la façon d'utiliser le téléphone pour divers types d'appel et pour les situations d'urgence).

Notre projet le plus récent et le plus intéressant en la matière est une campagne intitulée « Literacy and Justice for All » (*Alphabétisation et justice pour tous*), pour laquelle nous venons tout juste de recevoir une subvention d'amorçage. Nous avons l'intention de créer une alliance des groupes d'action sociale et des programmes communautaires d'alphabétisation des adultes pour donner de l'information sur les questions d'action sociale aux adultes

peu alphabétisés. Le projet y parviendra en (1) donnant aux groupes d'action sociale une voix et une présence active dans la classe d'éducation de base des adultes et (2) en aidant les programmes d'alphabétisation à se sensibiliser de plus en plus aux besoins et aux avantages de donner une perspective politique à l'enseignement de la lecture.

Le projet commencera par recueillir et analyser tous les écrits des groupes d'action sociale pour découvrir dans quelle mesure les lecteurs peu alphabétisés peuvent y avoir accès. Les membres du projet élaboreront et diffuseront une bibliographie annotée du matériel qui peut déjà servir dans les classes d'alphabétisation des adultes. Le personnel du projet travaillera également en concertation avec les groupes d'action sociale pour élaborer du matériel nouveau ou produire des versions faciles à lire du matériel qui existe déjà dont des brochures, des affiches, des bulletins, des exposés de principes, etc. À partir de la recherche et des premières expériences de travail avec les groupes d'action sociale et les programmes d'alphabétisation, le personnel du projet créera un livre sur la compréhensibilité qui sera diffusé tant dans les groupes d'action sociale que dans les groupes communautaires d'éducation.

Par un exemple positif et une action dynamique directe, nous espérons encourager les programmes locaux d'alphabétisation et les groupes d'action sociale qui travaillent dans leur milieu à collaborer en matière d'éducation. Le projet visera à inculquer dans toute la société un respect pour les habiletés des personnes peu alphabétisées, en contribuant tout spécialement aux initiatives qui cherchent à promouvoir la justice sociale et à permettre aux personnes analphabètes et peu alphabétisées de devenir des membres à part entière dans leur éducation et dans la vie politique.

Push Literacy Action Now (PLAN, Inc.) est un programme d'alphabétisation pour adultes mis sur pied en 1972 dans le district fédéral de Columbia. Plus de 3 000 adultes quasi analphabètes se sont inscrits à ce programme volontaire à but non lucratif depuis sa création. La formation qu'on y offre et le discours qu'on y tient reflètent la position selon laquelle, en plus d'être une question qui touche à l'éducation l'analphabétisme est un problème d'ordre social, économique et politique.

PLAN offre des cours d'alphabétisation de base, des services de soutien à l'alphabétisation et des services de conseil, promeut *Plain English*, et publie un bulletin mensuel, *The Ladder*, qui est distribué partout aux États-Unis.

En 1984, PLAN a mis sur pied TURN (Take Up Reading Now), programme d'alphabétisation et de sensibilisation pour les parents quasi analphabètes et leurs enfants dont la situation scolaire est considérée comme précaire. Dans le cadre de ce programme, PLAN a organisé et coordonné des activités en collaboration avec plusieurs organismes, notamment les

écoles publiques et la bibliothèque municipale du district fédéral de Columbia. Au moyen de sa trousse de formation *Laying the Foundations*, destinée au personnel professionnel dont les efforts d'alphabétisation visent les enfants et leurs parents, PLAN a contribué à la mise sur pied et influencé l'orientation de plus de 300 programmes d'alphabétisation aux États-Unis et au Canada.

Dans le domaine de l'alphabetisation en milieu de travail PLAN offre des cours d'alphabétisation et de rattrapage pour les travailleurs, des services de dépistage ainsi que des ateliers de rédaction à l'intention du personnel cadre et des surveillants et surveillantes. PLAN offre également aux entreprises d'analyser les textes et documents qu'elles produisent à des fins administratives ou qu'elles destinent à leur clientèle, afin d'en améliorer la conception et d'en faire la réécriture.

En 1984, l'enquête intitulée *National Adult Literacy Project*, qui était financée par le gouvernement américain et avait pour objet d'évaluer 225 programmes d'alphabétisation pour adultes aux États-Unis, classait PLAN parmi trente et un programmes « de qualité exceptionnelle ».

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

1. KOZOL, Jonathan Kozol. *Illiterate America* (New York : Anchor Press/Doubleday, 1985).

2. U.S. Bureau of the Census, fifth estimate : « Literacy : Current Problems and Current Research », « *Fifth Report of the National Council on educational Research* » (Washington, D.C. : National Institute of Education, 1979).

3. Adult Performance Level Project, *Final Report : The Adult Performance Level Study* (Austin, Texas : University of Texas, Austin, 1977).

4. U.S. Department of Education, *The English Language Proficiency Survey* (Washington, D.C. : U.S. Department of LABOR, 1986).

5. KIRSCH, Irwin S. et JUNGLEBLUT, Ann, *Literacy : Profiles of America's Young Adults* (Princeton, N.J. : Educational Testing Service, 1986).

6. Division of Adult Education and Literacy, Office of Vocational and Adult Education, U.S. Department of Education, sommaires statistiques non publiés, octobre 1989.

7. Données estimatives de l'Adult Literacy Initiative (maintenant la Division of Adult Education and Literacy, Office of Vocational and Adult Educational, U.S. Department of Education).

8. *Ibid.*

9. *Ibid.*

10. HUNTER, Carmen et HARMAN, David, *Adult Illiteracy in the United States* (New York : McGraw-Hill, 1979).

11. ABC/CBS, communiqués de presse de la campagne américaine Project Literacy U.S. (PLUS), 1985.

12. LERCHE, Renee S., ed. *Effective Adult Literacy Programs : A Practitioner's Guide* (Cambridge : Cambridge Books, 1985), p. 1.

13. Business Council for Effective Literacy, *BCEL Newsletter*, Septembre 1984.

14. Coalition for Literacy/Ad Council, documentation de relations publiques, s.d.

15. BUSH, Barbara, « Our Reading Problem » (The Washington Post, 1er août 1984).

16. CHISMAN, Forrest, *Jump Start : The Federal Role in Adult Literacy* (Southport, Conn. : The Southport Institute for Policy Analysis, janvier 1989).

17. Barbara Bush Foundation for Family Literacy, c/o Community Foundation of Greater Washington, 1002 Wisconsin Ave., N.W., Washington, D.C. 20007.

18. Campagne « Erase Illiteracy », commanditée par la Outdoor Advertising Association of America, Inc., 1212 New york Ave., N.W., Suite 1210, Washington, D.C. 20005.

19. Bon nombre des initiatives des entreprises sont décrites dans le *BCEL Newsletter*, publié par le Business Council for Effective Literacy, 1221 Avenue of the Americas, New York, NY 10020.

20. Voir SPIGHTS, David, ed., « United Way, UPS Foundation Announce $700,000 in Literacy Grant Awards », *Report on Literacy Programs*, vol. 1, nº 7 (30 novembre 1989, p. 54).

21. American Bar Association, *Lawyers for Literacy : A Bar Leadership Manual* (Washington, D.C. : American Bar Association, 1987). Également, American Newspaper Publishers Association, *Newspapers and Literacy : « ... that all may read »* (Washington, D.C. : American Newspaper Publishers Association, 1989).

22 Division of Adult Education and Literacy, *op. cit.*

23 Pour lire un résumé des mesures du Congrès en alphabétisation, voir IRWIN, Paul M., « *Adult Literacy Issues, Programs, and Options* » (Washington, D.C. : Education and Public Welfare Division, Congressionnal Research Service, mises à jour du 01/06/1986 et du 01/05/1987).

24 Contact Center, Inc., Lincoln Nebraska, 1-800-228-8813.

25 Voir, par exemple, les rapports annuels récents de Laubach Literacy Action, Box 131, Syracuse, NY 13210 et de Literacy Volunteers of Americ, 5795 Widewaters Parkway, Syracuse, NY 13214.

26 Division of Adult Education and Literacy, *op. cit.*

27 *Ibid.*

28 *Ibid.*

29 Hunter et Harman, *op. cit.*, p. 57.

30 WURZBACHER, Mark F. et YEANNAKIS, Christine H. *A Summary of Volunteer Adult Basic Literacy Organizations in the United States and Canada* (Philadelphia : Lutheran Church Women, 1983), p. 147.

31 McGRAIL, J. *Adult Illiterates and Adult Illiteracy Programs : A Summary of Descriptive Data (ED 253 775)*, (Columbus, Ohio : ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, 1984), p. 26.

32 PHILLIPS, Kathleen J. citant D. McCune, *Affective Aspects of Adult Literacy Programs : A Look at the Types of Support Systems, Teacher Behavior and Materials that Characterize Effective Literacy Programs* (Washington, D.C. : National Institute of Education, 1985), p. 6.

33 Des « recettes » sont offertes par Laubach Literacy Action, Literacy Volunteers of America, de nombreuses autres coalitions en faveur de l'alphabétisation constituées dans divers États et d'autres groupes.

34 Voir par exemple LAUBACH, Frank C., KIRK, Elizabeth Mooney et LAUBACH, Robert S. *Way to Reading : Skill Book 1-5* (Syracuse, NY : New Readers Press, 1981).

35 SMITH, Frank, « Overselling Literacy » (*Phi Beta Kappan*, Janvier 1989), p. 353.

36 FINGERET, Arlene, « The Politics of Adult Literacy Education (discours) », Urban Literacy Conference, Washington, D.C., Janvier 1988.

37 TAYLOR, Clyde, « The Politics of Illiteracy », *ISEP Monitor*, vol. 7, n° 3-4 (Édition spéciale) 1983.

38 HUNTER, Carmen et HARMAN, David, *Adult Illiteracy in the United States* (New York : McGraw Hill, 1985), édition livre de poche, p. xii.

39 STICHT, Tom (Applied Behavioral and Cognitive Sciences, Inc.) entrevue avec Catherine Baker, citée dans « All Americans Should Read, Right ? » *Public Citizen*, mars/avril 1988, p. 16.

40 FINGERET, Arlene, *Adult Literacy Education : Current and Future Directions* (Columbus, Ohio : ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, (ED 246 308), 1984).

41 HARMAN, David, *Illiteracy : A National Dilemma* (Cambridge, Mass. : Cambridge Book Co., 1987), p. 89.

42 FOX, Mike, « Plain Talk », *The Ladder*, janv./fév. 1983, p. 2.

43 FINGERET, Arlene. « Social Network : A New Perspective on Independence and Illiterate Adults », *Adult Education Quarterly*, vol. 33, n° 3 (Printemps 1983), p. 133.

44 REDER, Stephen. *Giving Literacy Away : Alternative Strategies for Increasing Adult Literacy Development* (Columbus, Ohio : ERIC Clearinghouse on Adult, Carer and Vocational Education (ED 253 775), 1985).

45 National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform* (Washington, D.C. : National Commission on Excellence in Education, 1983).

46 William Bennet, témoin devant l'Education and Labor Committee du Congrès américain.

47 CROSS, M., ed. *What You Always Wanted to Know About Research Findings : Families as Educators* (Washington, D.C. : National Institute of Education, Reading and Language Studies Division, 1984), p. 3.

48 Voir, par exemple, Barbara Bush Foundation for Family Literacy. *First Teachers* (Washington, D.C. : Barbara Bush Foundation for Family Literacy, 1989) et McIVOR, M. Conlon, ed., *Family Literacy in Action : A Survey of Successful Programs* (Syracuse, NY : New Readers Press, 1990).

49 GOODMAN, Yetta et BURKE, Carolyn. « Language and Psycholinguistic Bases », *Teaching Reading Foundations and Strategies* (Belmont, California : Wadsworth Publishing, 1980), p. 89.

50 PLAN, Inc. *Laying the Foundations : A Parent-Child Literacy Training Kit* (Washington, D.C. : PLAN, Inc., 1989).

OFFRE GÉNÉREUSE, DEMANDE BLOQUÉE : LE PARADOXE ACTUEL DE L'ALPHABÉTISATION

Jean-Paul Hautecoeur,
Ministère de l'Éducation, Montréal

« La mesure du succès (de l'alphabétisation) devrait être le nombre d'adultes qui s'engagent dans l'apprentissage ainsi que le nombre de lecteurs devenus efficaces qui ont ainsi acquis les moyens de changer leurs conditions de vie ».

Jonathan Kozol

L'HIATUS ENTRE L'OFFRE ET LA DEMANDE

Dans les milieux conquis à la cause de l'alphabétisation, on rappelle volontiers l'importance numérique de la population analphabète ainsi que l'affligeante condition psychologique et sociale des personnes « victimes » de l'analphabétisme. Ou bien, on déplore les coûts énormes de l'analphabétisme massif de la population canadienne pour l'industrie et la société en général. Dans les deux cas, on tire l'alarme publiquement, on fait un diagnostic de pathologie, on déplore que les pouvoirs publics ou privés ne prennent pas la chose suffisamment au sérieux. On demande que soit reconnue l'ampleur du « drame », de la « crise » ou du « péril », on appelle des investissements conséquents, on réclame un plan national de lutte contre l'analphabétisme, une mobilisation du milieu des affaires, etc.

Telle est, schématiquement, l'offensive que mènent souvent ensemble au Canada professionnels de l'éducation, volontaires de l'alphabétisation, militants du social, milieu des affaires (surtout du papier, du livre, tout ce qui se produit et se vend sous forme d'écrit) et quelques hommes politiques. La situation est comparable au Québec, avec une incidence plus forte du côté des professionnels de l'éducation, plus faible du côté du secteur privé et des organisations bénévoles : la quasi-totalité du champ d'alphabétisation y est rattachée, d'une façon ou d'une autre, au ministère de l'Éducation.

On estime maintenant qu'un adulte sur quatre au Canada est analphabète (« fonctionnel »), près de un sur trois au Québec et dans la population francophone du Canada[1]. Ces ordres de grandeur sont comparables aux estimations américaines récentes[2]. Elles sont encore inférieures à des estimations françaises qui atteignent 50 à 70 % de la population[3]. Peu importe pour le moment la question de la validité de ces informations.

L'important, c'est qu'elles sont largement véhiculées par les médias et qu'elles sont pratiquement officialisées par les États. l'effet dramatique aidant, elles s'imposent. En corollaire s'impose l'imputation à cette population démunie d'un urgent « besoin » d'alphabétisation et, chez les jeunes d'âge scolaire, le non moins urgent besoin de « mesures préventives ». L'inflation du besoin suit celle des chiffres ; l'urgence d'intervenir se fait plus pressante à mesure que les diagnostics se font plus alarmistes[1].

La suite logique des revendications des divers groupes de pression de plus en plus influents est un engagement plus conséquent des États, la croissance des ressources et le développement des services. C'est là que nous en sommes actuellement au Québec et au Canada. Les états ont été saisis du problème, ils mettent en place des dispositifs d'intervention, ils augmentent les ressources d'information, d'organisation, de formation. Fort inégalement certes, mais la croissance est progressive, ce qui n'est pas le cas dans la plupart des secteurs du social et de l'éducation.

Au Québec, le ministère de l'Éducation a mis en place un programme d'alphabétisation qui donne en théorie aux commissions scolaires les moyens d'accroître leurs activités de formation suivant la demande. Le modèle est rigide, il impose des normes de gestion unitaires, il donne aux commissions scolaires un pouvoir régional quasi monopolistique dans le champ de l'alphabétisation, etc. Même s'il est loin de rassembler toutes les vertus que lui attribuent facilement les observateurs étrangers, ce programme assure en principe aux adultes le même accès à l'éducation qu'aux jeunes d'âge scolaire. C'est déjà beaucoup en termes formels de droit à l'éducation...

Néanmoins un problème majeur apparaît, non pas dans le système mais à côté : dans l'usage qu'on en fait. On observe qu'en réalité la demande ne suit pas l'offre de services. La population sur qui on avait projeté un « besoin » impératif et urgent ne se présente pas. Si les coûts augmentent considérablement, c'est moins dû à une augmentation réelle des inscriptions en alphabétisation qu'à un effet de croissance endogène au système. Le problème est qu'on cherche la « clientèle » : c'est l'objet de la présente réflexion.

Il s'agira d'abord de constater le problème, de découvrir dans quels termes on le pose. Une enquête faite en 1986 auprès de la plupart des organismes engagés en alphabétisation au Québec en fournit l'occasion. Il s'agira ensuite de tenter d'en comprendre les causes, d'approcher les significations probables et plausibles. Il faudra se demander qu'est-ce qu'on peut faire pour que les ressources dégagées pour l'alphabétisation soient utilisées plus efficacement à cette fin. Des éléments de réponse seront donnés au long du texte, mais non pas un nouveau plan global pour le Québec. Celui-ci est à élaborer collectivement après des évaluations plus serrées des programmes actuels. On n'en est pas encore là.

Le constat du problème

Dans une enquête qui visait à recenser l'ensemble des activités d'alphabétisation au Québec[illegible], on demandait aux répondants de faire une auto-évaluation de leurs interventions, soit d'énoncer ce qu'ils considéraient être leurs réussites et leurs échecs. C'est de l'analyse de ces réponses à quelque 180 questionnaires que sont tirées les informations suivantes[illegible].

D'après Lucie Lépine, « c'est au niveau du recrutement qu'on ressent le plus durement l'échec dans l'extension de l'offre de services » (nommée aussi « ouverture du réseau » dans le jargon de l'éducation). Alors que beaucoup d'organismes mettent au compte des succès manifestes la reconnaissance par l'État et par la population du phénomène de l'analphabétisme, la sensibilisation des institutions scolaires à l'« urgence des besoins », dans certains cas la priorité donnée en éducation des adultes à l'alphabétisation, beaucoup reconnaissent que le dépistage et le recrutement sont un « défi lourd à relever ». « La difficulté de rejoindre ceux et celles qui s'identifient à la partie submergée de l'iceberg pose un problème de taille ». Cela laisse entendre que la partie immergée, énormément plus volumineuse, demeure intouchée.

Par rapport au bassin présumé de la population « en besoin » d'une région, on reconnaît que les taux d'inscription sont faibles. « La plupart des organismes n'ont pas atteint le nombre souhaité de personnes concernées étant donné la proportion d'analphabètes présents dans leur milieu ». Dans certains cas l'échec est patent : les conseils locaux d'alphabétisation anglophones recrutent facilement des tuteurs bénévoles, mais peu de volontaires à l'alphabétisation. Si bien qu'on est parfois amené à abandonner carrément l'alphabétisation, ou bien à se recycler en milieu scolaire pour faire de la prévention.

En milieu rural, si l'effort d'animation n'est pas maintenu, on constate une régression dans les inscriptions. On reconnaît que « le nombre des inscriptions n'est pas proportionnel à toutes les énergies investies dans l'animation ». « L'extrême difficulté du recrutement des adultes analphabètes « purs » isolés psychologiquement, socialement et géographiquement est une donnée invariable des évaluations ». Dans certains cas, « on a dû fermer des centres de formation, n'ayant pas recruté un nombre suffisant de candidats et n'ayant pas la possibilité non plus de jumeler le groupe avec ceux d'autres municipalités ».

Comme on l'a observé depuis longtemps à l'école, on observe aussi en alphabétisation un phénomène d'« écrémage » ou d'« exclusion des plus démunis ». Beaucoup avouent que « la clientèle des plus défavorisés n'est pas celle qu'ils rejoignent prioritairement ». Des « conceptions trop scolarisantes ont engendré une certaine sélection des publics et... un résidu d'analphabètes ».

Mais encore, le recrutement plus facile de jeunes en rattrapage scolaire (avec incitation financière) et de minorités circonscrites, comme les handicapés intellectuels ou les immigrants allophones, a pu servir de compensation aux baisses d'inscriptions des « analphabètes ordinaires ». C'est un fait que beaucoup de commissions scolaires se sont spécialisées dans l'éducation fonctionnelle de personnes handicapées. L'alphabétisation était un terrain d'accueil favorable à cette population, de même qu'aux allophones qui cherchent à apprendre le français écrit. Sans ces compensations et bien d'autres, il est à craindre que souvent le taux des inscriptions aurait décliné, entraînant pour les commissions scolaires un manque à gagner, une baisse de l'employabilité, etc.

Le constat est clair : l'offre de services est loin de créer la demande comme on s'y attendait. On évalue au Québec le coût du programme d'alphabétisation à 25 millions de dollars en 1989-1990 et on estime à 16 000 le nombre de personnes rejointes pendant la même année. L'on sait aussi que le nombre des inscriptions est surévalué par rapport à celui des personnes qui fréquentent réellement les cours d'alphabétisation.

Si l'on considère que le bassin de la population adulte identifiée comme analphabète et semi-alphabète[1] est d'environ 1,5 M de personnes (29 % de la population adulte), le programme d'alphabétisation n'en atteint que 1 % par an. Ce taux n'est pas aberrant, il est comparable aux taux relevés aux États-Unis comme en Europe. On peut le déplorer. Il faut essayer de le comprendre.

Pourquoi ne se présente-t-on pas ?

Il y a plusieurs pistes à arpenter qui mériteraient chacune une enquête approfondie. J'en présente d'abord l'esquisse, puis chacun des arguments sera commenté.

— D'abord on peut dire — et certains ne manquent pas de le faire — qu'après tout ce battage d'information et cette offre généralisée de services gratuits, si personne ne se présente ou presque, c'est que le problème n'existait pas. L'analphabétisme a été gonflé à outrance, il est temps de revenir à un portrait réaliste et d'investir en éducation là où c'est rentable...

— Les professionnels de l'alphabétisation avancent l'argument des ressources insuffisantes, en particulier pour le travail essentiel de pré-alphabétisation : l'information, l'animation-terrain, l'action communautaire. Le programme du ministère de l'Éducation a privilégié la formation aux dépens de l'intervention socio-culturelle, d'où les difficultés de recrutement...

— D'un point de vue plus critique ou même de simple bon sens, on peut se demander si les services offerts sont vraiment adéquats. S'ils n'attirent

pas la demande, c'est qu'ils ne sont pas attirants ! Le programme institutionnel d'alphabétisation est ici en question. Cette question se déroule sur un terrain technique mais aussi politique.

— Un argument couramment rencontré impute les difficultés de recrutement — le « rendez-vous manqué » — à la nature même de l'analphabétisme : c'est une réalité invisible parce que cachée, honteuse, refoulée, privée. Il faut adapter stratégies, services, personnel à la nature affligeante du phénomène. Cela prend des moyens, des conditions facilitantes, mais surtout des intervenants idoines, des solutions sur mesure…

— Enfin, l'échec de l'approche traditionnelle de l'alphabétisation est dû à son archaïsme, de même qu'à l'inaction du secteur industriel-commercial et des pouvoirs poublics. Le besoin urgent est une formation de base adaptée aux exigences de la communication moderne et des nouvelles conditions de l'emploi. Au problème du recrutement il faut substituer celui de l'adaptation de l'offre de service. C'est le point de vue du milieu des affaires.

Je vais brièvement commenter chacune de ces tentatives d'explication qui renvoient à des idéologies différentes de l'alphabétisation, et celles-ci à des groupes sociaux particuliers. On peut aisément appliquer au Québec ce que J.F. Lae et P. Noisette disaient de la situation française : « Ce qui est fait et dit en matière de lutte contre l'illettrisme nous apprend bien plus de choses sur ceux qui agissent ou parlent que sur un objet qu'aucun d'entre eux ne parvient à saisir »[4].

Le problème de l'analphabétisme a été trop gonflé

C'est souvent un argument conservateur, voire réactionnaire. Il consiste à affirmer que tout le monde ou presque a eu la chance d'aller à l'école et que, par conséquent, les analphabètes aujourd'hui se réduisent à quelques malchanceux (des malades, handicapés, débiles, mésadaptés) en plus des vieilles personnes sous-scolarisées et de certains immigrants du tiers-monde.

C'est aussi un préjugé renforcé par le sens strict du mot français et son acception ancienne. Le stéréotype de l'analphabète est ce curieux individu perdu en ville qui sait à peine signer son nom : un hybride d'idiot, de paysan, de handicapé, de misérable gueux et d'étranger hébété…

On ne dispose au Québec que d'un mot générique — l'analphabétisme — pour désigner de multiples situations de déficit ou d'incompétence dans la communication écrite et dans les activités où celle-ci est requise. Si les Français ont introduit depuis peu le concept d'illettrisme pour mieux rendre compte de cette variété de situations et d'usages, si les anglophones qualifient différemment le terme équivalent de *illiteracy* (*basic* — *functional* — *cul-*

rural...), l'usage polymorphe du concept unique d'analphabétisme peut engendrer beaucoup d'incompréhension.

Il est vrai qu'on peut discuter indéfiniment des limites de l'analphabétisme. Au sens radical ou complet, celui du degré zéro de la communication écrite (pour un peuple ou un individu), l'ambiguïté disparaît et le nombre de personnes à qui on peut l'attribuer est infime dans ce pays. Puis on parle d'analphabétisme « fonctionnel » ou, comme j'ai pu le proposer à la suite de l'enquête sur l'analphabétisme au Canada, de « semi-alphabétisme »[7]. Il n'y a pas scientifiquement de limite à l'analphabétisme fonctionnel, au semi-alphabétisme, à l'illettrisme : leurs définitions, leurs perceptions, leurs représentations courantes sont avant tout sociales, de même que les catégories de population qu'elles désignent et les grandeurs numériques qu'elles sous-entendent.

Ces perceptions, ces catégories collectives sont changeantes. Il y a 10 ans seulement, il eût été inconcevable d'appliquer l'attribut d'analphabétisme à un quart ou un tiers de la population adulte. Les choses ont bien changé, de même que les mots et les nombres. Le concept a été rapidement vulgarisé, la chose qu'il désigne s'est étendue, son caractère « pathologique » ou exceptionnel a gagné le normal et même le familier. L'aventure de ce phénomène est loin d'être terminée.

On peut, d'un point de vue sémantique ou terminologique, contester les usages extensifs du concept. On peut aussi, d'un point de vue d'efficacité dans la communication, ou encore d'une position élitiste, vouloir élever considérablement le seuil « acceptable » des performances linguistiques. Mais on doit bien constater ce que l'opinion a fixé, le sens que les institutions retiennent, ce qui devient pour un temps le sens commun. Or, de ce point de vue, ni le problème ni le taux d'analphabétisme n'ont été gonflés : ils sont tels qu'on les définit actuellement.

L'analphabétisme, comme la folie, c'est la définition qu'une société en donne à une époque donnée. Actuellement, en Amérique du Nord comme de plus en plus en Europe, il varie entre un adulte sur cinq et un adulte sur trois. C'est un fait. Donc le problème demeure : pourquoi la « clientèle » est-elle absente ?

Les ressources sont insuffisantes : la « pré-alpha » a été sacrifiée

C'est ce que disent les alphabétiseurs dans leurs évaluations. Les problèmes de recrutement sont en partie imputés au nouveau programme d'alphabétisation. En réalité, ils sont plus anciens ; ils datent des premières coupures budgétaires en éducation populaire, là où s'est développée au début l'alphabétisation. Mais le nouveau programme a exacerbé, surtout en milieux rural et semi-rural, les difficultés.

Les administrateurs se sont réjouis à l'implantation du nouveau modèle de gestion : « l'ouverture du réseau », « l'enveloppe budgétaire ouverte », l'intégration de l'alphabétisation au programme de formation générale du ministère de l'Éducation. La gestion était simplifiée, les ressources s'annonçaient plus généreuses, on passait du court terme au moyen-long terme et le principe d'accessibilité pour tous était garanti. De plus, on avait resitué l'alphabétisation dans le cursus scolaire qui conduit tout droit au diplôme d'études secondaires.

Mais ce modèle n'est applicable qu'après que les adultes se soient présentés. Il exclut pratiquement tout le travail d'action communautaire. Il divise l'intervention d'alphabétisation en deux : la formation et l'animation, la première étant normalisée et subventionnée, la seconde abandonnée au bénévolat. Il décourage le travail de terrain au profit d'une gestion quantitative des effectifs et des ressources internes au système. Il privilégie les centres urbains où la densité de population rend moins nécessaire l'intervention communautaire pour les fins de recrutement.

Le paradoxe de ce programme est le suivant : alors que l'offre est grande ouverte, la demande est bloquée. Il y aura néanmoins des moyens d'assurer le maintien des effectifs, voire de les augmenter : en annexant la « clientèle » des groupes populaires en échange d'une salarisation de leurs formateurs ; en spécialisant l'éducation suivant le profil des nouvelles « clientèles spéciales » (jeunes en rattrapage scolaire, handicapés, allophones) ; ou au contraire en l'ouvrant largement aux cours de formation personnelle et sociale (ce qu'on appelait avant les cours d'éducation populaire).

S'il est donc vrai que les ressources sont insuffisantes du côté de l'animation, la solution du problème de recrutement ne serait pas garantie par la simple croissance de ces ressources. Il y a eu mutation de l'alphabétisation : de l'animation sociale et de l'éducation populaire à un programme intégré de rattrapage scolaire et de formation spécialisée. C'est autant cette tendance systémique que le déficit des ressources qui explique la stagnation de la demande de services.

Les services offerts sont inadéquats

J'emprunterai ici l'argument à Jonathan Kozol, puisque le discours alternatif sur l'alphabétisation populaire s'est fait moins loquace au Québec ces dernières années. C'est en partie une conséquence de la situation brièvement évoquée précédemment : le nouveau programme a donné un pouvoir accru aux commissions scolaires qui ont annexé (ou ont créé) un grand nombre d'organismes autonomes. Le discours « communautaire » de l'alphabétisation a du même coup été intégré au discours institutionnel, perdant ainsi sa fonction critique et alternative.

Selon J. *Kozol*[17], des réponses qui seront données aux trois questions suivantes pourra dépendre l'enracinement populaire des interventions d'alphabétisation, et donc la participation des intéressés :

— Qui est-ce qui décide des objectifs et des stratégies pour le recrutement et la formation ?

— Qui s'occupe du recrutement et quelle tournure prend-il ?

— Où, dans quel environnement se déroulent les actions ?

Les stratégies d'action communautaire qui mettent à contribution les ressources locales et les personnes du milieu doivent être rémunérées et non pas basées sur le bénévolat : c'est la seule façon de motiver et d'engager des intervenants populaires issus du même milieu que les personnes analphabètes. Selon J. Kozol, « parmi les gens qui vivent sur le bien-être social, beaucoup seraient de parfaits candidats pour le travail de formation, d'organisation et d'animation ». C'est ce qu'on pouvait déjà lire dans la *Déclaration de Persépolis* en 1975 :

> « (Les alphabétiseurs) ne doivent pas être constitués en un corps professionnel spécialisé et permanent, mais recrutés le plus près possible de la population à alphabétiser et issus du même milieu socio-professionnel ou d'un milieu proche, afin de favoriser le dialogue.
> La mobilisation sera d'autant plus efficace qu'elle fera une place plus grande aux initiatives des populations visées et à la concertation avec elles, au lieu de s'en tenir à des décisions bureaucratiques imposées du dehors et d'en haut.
> Les intéressés seront d'autant plus motivés que seront données à chaque communauté les possibilités de réaliser elle-même le projet d'alphabétisation... »

On sait d'expérience que le recrutement le plus efficace est celui mené par les participants à l'alphabétisation quand les conditions de celle-ci sont favorables et attirantes : le bouche à oreille, le porte à porte convivial et non pas la « méthode Électrolux » ou la publicité télévisée. On sait qu'il faut aller chercher les gens là où ils sont à l'aise, sans contrainte externe (un alphabétiseur de longue date me disait qu'il recrutait beaucoup de jeunes dans les parcs de l'est de la ville). On sait encore qu'une maison de quartier, un centre communautaire, une maison d'accueil sont des lieux sociaux propices à l'implantation d'activités d'alphabétisation, etc.

On a fait le choix, au Québec, de soutenir le développement de l'alphabétisation dans l'appareil scolaire plutôt que dans la société (le

« choix » n'a peut-être pas été si déterminant : les traditions, les structures, les logiques organisationnelles l'ont sans doute été tout autant). Une telle orientation a manifestement eu des avantages, d'un point de vue gestionnaire, d'un point de vue syndical du côté des enseignants, du point de vue de l'accès aux infrastructures et aux services de l'appareil scolaire, etc. Mais elle a marginalisé le mouvement autonome d'éducation populaire. On a pu observer depuis quelques années qu'elle a permis une forme d'annexion des organisations populaires par les commissions scolaires locales.

Alors on ne doit pas s'étonner que les services offerts par les commissions scolaires ne reçoivent qu'un accueil populaire fort mitigé. La tournure institutionnelle ne favorise pas un recrutement massif dans les milieux populaires culturellement distants d'une telle organisation de services.

On devrait se demander dans quelle mesure l'alphabétisation atteint par ailleurs son objectifs de « rattrapage scolaire » — l'accès au secondaire — au moins pour les jeunes sous-scolarisés. On ne dispose pas d'information sur cet objectif théorique imputé au programme d'alphabétisation au moment (1984) où l'on a décidé de l'intégrer à la formation générale plutôt qu'à l'éducation populaire. Ces évaluations deviennent indispensables quand l'on observe que la croissance des investissements ne correspond pas à un accroissement de la demande, et peut-être pas non plus à la réalisation des objectifs qu'on s'était fixés.

La nature du problème explique l'absence et le silence

L'un des arguments les plus couramment utilisés pour justifier le traitement particulier qu'est l'alphabétisation est celui d'une « clientèle » stigmatisée invisible. On ne la voit pas parce qu'elle se cache ; elle se cache parce qu'elle a peur du dévoilement et honte de son image infériorisée ; elle ne sort de ses retranchements qu'une fois découverte, ou quand la pression est trop forte ; il faut en ce cas que les services offerts soient adaptés, taillés sur mesure, à l'image d'une thérapie individuelle ou de petit groupe[13].

D'où par exemple l'approche par pairage pratiquée chez les anglophones, aussi les diverses modalités de l'aide individualisée qui prend une place importante dans les discours des alphabétiseurs, ainsi que dans la « préalpha ». Ici, la préalphabétisation n'est pas comprise comme le « tout terrain »[14] de l'animation sociale ou de l'éducation populaire, mais plutôt comme une consultation de cabinet, entre un patient et un guérisseur. Aux diagnostics de pathologie répondent des traitements curatifs et préventifs qui appellent des professionnels de la réadaptation[15]. À côté de ceux-ci, il faut encore du personnel disponible et charitable qui sera bénévole, comme dans le système de la santé. Tout se passe en institution, un lieu bien séparé du quotidien et de l'ordinaire de la communication (même si à l'intérieur on fonde la pédagogie sur cet ordinaire stéréotypé : l'approche fonctionnelle).

Il n'est pas surprenant que selon cette logique, on ait été amené à identifier l'alphabétisation à une éducation spécialisée, curative, son public à une population handicapée physiquement et/ou mentalement, l'école à une institution de réadaptation qui exige un personnel idoine, des normes de gestion adaptées, des budgets supplémentaires. Comme on a tendance à réduire la population analphabète à sa frange la plus « magannée », on pourra justifier les limitations du recrutement par la qualité spéciale des soins requis. S'il y a un problème de la demande, il n'est sûrement pas dû à la piètre qualité des services offerts, mais bien au symptôme d'analphabétisme assimilé à une psychose individuelle.

Les représentations du problème et les interventions sont archaïques

Un éditorial d'un groupe très influent idéologiquement au Canada donne le ton d'un discours qui se veut actuel, responsable et nationaliste par surcroît :

> « Il ne faut pas se méprendre. Tant que l'alphabétisation restera embourbée dans les comités de bienfaisance du pays, elle ne fera pas son chemin dans les ateliers ni dans les secrétariats. Actuellement, l'alphabétisation n'est qu'une voix de plus qui s'élève dans la cohorte des levées de fonds à côté des orchestres, des centres communautaires et des maladies.
> Si toutes ces activités sont de bonnes causes, l'alphabétisation, elle, est différente. L'alphabétisation dans les milieux de travail est un but qui doit intéresser sérieusement toute entreprise. C'est une question fondamentale pour chaque compagnie, comme le montrera bientôt notre étude sur les coûts de l'analphabétisme.
> Si nous aimons notre pays, et si nous voulons qu'il soit prospère, l'alphabétisation en milieu de travail doit devenir une priorité essentielle... »[10]

Dans un autre éditorial, le président de ce groupe d'hommes et femmes d'affaires suggérait encore de nommer autrement l'alphabétisation parce que celle-ci a une connotation archaïque qui n'encourage nullement les travailleurs à reconnaître leur incompétence, les employeurs à investir dans la formation de leur personnel, les États à en faire une priorité nationale. Le concept et les activités qu'il désigne doivent être revalorisés et actualisés pour pouvoir sortir l'alphabétisation des ornières du social et de la santé, qui empêchent l'adaptation de l'offre de services aux exigences du marché de la main-d'oeuvre ainsi que le développement de la demande.

Selon cette conception technologique des besoins de qualification de la main-d'oeuvre, l'alphabétisme est un ensemble de compétences dans le traitement de l'information qui peuvent s'appliquer à différents usages dans des contextes multiples[12]. On est loin du b a ba de l'alphabétisation scolaire, de l'objectif de prise en charge individuelle inspiré de la réadaptation clinique, loin aussi des idéaux de justice sociale ou de transformation des rapports sociaux qui étaient ceux de l'alphabétisation militante. Ce sont désormais les lois historiques et synchroniques du marché de l'emploi qui vont dicter les conduites à suivre, comme on le proclame maintenant largement au Canada :

> « Il est clair que le degré d'innovations technologiques atteint et le niveau compétitif des avantages offerts aux partenaires commerciaux du Canada dépendra de la disponibilité d'une main-d'oeuvre suffisamment instruite, compétente et adaptable... Comme le notait l'OCDE, « même là où certaines tâches n'exigent pas de grandes qualifications, une réserve de compétences contingentes est nécessaire pour donner au travailleur la flexibilité et l'adaptabilité requises pour pouvoir occuper à plus long terme une variété de postes de travail... »[13]

S'il faut encore appeler cet impératif de formation une « alphabétisation », elle s'adresse effectivement à un très large bassin de main-d'oeuvre directement recrutable dans les entreprises et dans les centres de la main-d'oeuvre. Il suffit de relever les critères d'employabilité, de faire pression sur la main-d'oeuvre pour qu'elle participe à un programme de formation ou perfectionnement, d'offrir les services adéquats dans le cadre de l'entreprise, pour cela d'obtenir la collaboration de l'État, celle d'entreprises spécialisées dans les services de formation et recyclage, celle des syndicats qui pourront éventuellement assumer cette fonction d'adaptation de la force de travail au marché mobile de l'emploi.

Un tel programme ne s'annonce pas sans problèmes. Mais de ce point de vue de gestion de la force de travail d'une entreprise ou d'un pays, le problème du recrutement n'est plus majeur puisqu'on a affaire à une population captive, dépendante, sous pression. La nouvelle épreuve sera plutôt d'offrir des services de formation adéquats à la nouvelle demande, et efficaces.

Ce discours montant a pour objet avant tout la population active, intégrée au marché du travail et minimalement qualifiée. Il complexifie et technicise la notion d'alphabétisme pour mieux faire valoir les préalables minima à la qualification professionnelle. Il accroît considérablement la population analphabète par le haut, et ses dispositifs de formation ne seront conçus que pour la main-d'oeuvre participante au marché du travail, anal-

phabète par déclassement technologique plutôt que par marginalisation sociale. Celle-ci, la population analphabète chronique, régulièrement en marge des échanges socio-économiques, se trouvera confirmée dans son exclusion. On voit que le problème de la demande de services de formation est loin d'être réglé. Au contraire, l'offre sélective risque d'accentuer la division sociale.

Le pari risqué de la pression de l'offre sur la demande

La plupart des tentatives d'explication précédentes se présentaient aussi comme des solutions particulières au problème du déficit de la demande. Je conclurai par un déplacement de la problématique : en essayant de me placer, non plus du côté des professionnels ou des pourvoyeurs de services, mais du côté de la « clientèle » convoitée, celui de la victime.

Après avoir cherché dans l'offre de services une cause de la désaffection de la demande, et indépendamment des diagnostics alarmistes qui tendent à dramatiser le problème en intensité ou en surface de propagation, on doit se demander comment l'analphabétisme est vécu par ceux qu'on désigne comme des victimes. À quoi il ressemble dans la vie quotidienne. Car il se pourrait bien que le phénomène massif que l'on déplore aujourd'hui, et que l'on croit bruyamment avoir « découvert », ait été créé avant d'être scrupuleusement constaté. Il se pourrait que l'on ait parié sur la pression de l'offre pour créer la demande. Le problème n'en serait-il plus qu'un de marketing : rendre la pression plus efficace ?

On dit souvent qu'il y a un « noyau dur » de l'analphabétisme. Ce serait cette population stigmatisée par son exclusion de la communication écrite, exclusion plus ou moins généralisée à l'ensemble des communications avec le monde extérieur. On tendrait à identifier cette population à la représentation dramatique qu'en donne le discours clinique. On s'attend à la rencontrer dans les organismes d'alphabétisation (recherchée là aussi par les journalistes) : la plus directement touchée, c'est à elle que s'adressent en principe et en priorité les services d'alphabétisation. Si elle est difficile à quantifier précisément, en faisant des recoupements d'enquêtes on peut l'estimer à quelque 10 % de la population adulte, environ 500 000 personnes[17].

Théoriquement, ce serait dans ce bassin de population que le « besoin » d'alphabétisation est le plus évident, parce que plus profondément ressenti et subi. En réalité, il n'en va pas nécessairement ainsi. Le besoin d'alphabétisation ou de communication normale est normatif : il est socialement imposé, l'école en a fait un impératif catégorique, les pourvoyeurs de services le projettent sur le public convoité. Mais le public est fuyant. Il oppose au besoin prescrit et aux images d'Épinal ses différences.

On peut avoir apprivoisé l'exclusion jusqu'à s'y sentir chez soi : le rôle d'analphabète intériorisé, assumé, adapté, est joué comme tel au public et au privé. « L'illettrisme et l'échec finissent par être constitutifs du statut social et du caractère d'une personne », écrit J.P. Vélis. Citant son interlocuteur psychologue, il poursuit : « Il y a des gens qui se mettent volontiers dans une situation d'assistés. Il n'est pas rare qu'on rencontre des jeunes et des adultes qui disent d'emblée : « je suis illettré », et qui le démontrent par tous les moyens ! C'est une espèce de reconnaissance, et puis ça explique qu'ils ne trouvent pas de travail... »[20]. Dans cette situation, le changement de statut peut être perçu comme menaçant : il n'est pas question d'entreprendre une quelconque formation.

On peut aussi avoir adopté la délinquance comme un mode de vie où l'analphabétisme est non seulement normal, mais signe de distinction. Cette marque d'opposition est apprise parmi les pairs à l'école jusqu'à ce qu'on en sorte pour vivre dans le maquis. Elle peut être cultivée par affirmation d'autres modes de communication : le parler populaire, la musique. J'en ai donné une image attachante dans la personne de Ti Pit[21] qui finira, comme beaucoup d'autres, en réclusion. W. Labov a décrit minutieusement le langage, les valeurs, le phénomène de ces sous-cultures en démontrant que l'exclusion est ici vécue sur le mode du refus de participation, ou refus d'assimilation au même, sur le mode ostentatoire de l'affirmation agressive de sa différence[22].

Il y a beaucoup d'autres séries de personnages dans cette galerie de portraits. Mais les plus nombreux sont moins typés. Plus on s'éloigne du « noyau dur » d'analphabétisme ou de l'exclusion radicale, plus la perception de l'anomie s'estompe. Si les différences sociales sont bien perçues comme des inégalités, elles ne sont pas mises au compte de l'« analphabétisme ». Il faut avoir été scolarisé ou avoir grimpé dans l'échelle socio-professionnelle pour valoriser les objets écrits et la communication graphique. Il faut valoriser ce mode de promotion sociale pour se reconnaître analphabète, ou pour désirer en sortir. Il faut savoir ou croire qu'avec l'écriture on va changer sa vie pour s'engager dans une aventure d'apprentissage. Ça n'est pas le cas pour la majorité des gens que les enquêtes ont pu identifier comme analphabètes.

D'après l'enquête sur l'analphabétisme au Canada, la moitié des répondants au Québec ne jugeaient pas très important de savoir bien lire, bien écrire ou même bien parler, ainsi que d'être allé à l'école secondaire ; 60 % de faire la lecture aux enfants ; 44 % déclaraient n'avoir pas lu un livre dans les six derniers mois ; 62 % n'avoir jamais écrit une lettre de plus d'une page ; 77 % n'être jamais entré dans une bibliothèque ; 38 % ne jugeaient pas important de savoir lire ou écrire pour travailler ; 89 % déclaraient n'avoir jamais été pénalisés à cause de la lecture ou de l'écriture...

Un clivage important doit être signalé entre hommes et femmes. Dans les pratiques comme dans les représentations, l'analphabétisme est un fait nettement plus élevé chez les hommes que chez les femmes[23].

On est donc loin d'une société du « tout écrit » et d'un consensus culturel sur l'importance de la compétence lettrée. Il ne semble pas que pour les grands nombres l'analphabétisme ou le semi-alphabétisme de fait soit perçu comme un handicap. Si 37 % des répondants à l'enquête citée reconnaissent qu'ils ont besoin d'aide pour lire ou écrire (H : 41 % ; F : 33 %), seulement 11 % reconnaissent avoir été pénalisés à cause de leur analphabétisme. L'aide, le recours au service d'un autre pour lire et/ou écrire n'est pas toujours perçu comme un rapport d'infériorité ou de dépendance.

Après ces quelques constats, on comprend mieux que le fameux « besoin » d'alphabétisation (par lequel beaucoup d'alphabétiseurs justifient l'adéquation de leur intervention) est plus une pression de l'extérieur qu'un fait manifeste de la vie quotidienne d'un tiers de la population adulte. L'analphabétisme est d'abord la définition qu'en donnent les classes cultivées ou moyennement scolarisées. La division de la société sur cette base socio-linguistique et culturelle est une perception des classes moyennes. Si la division sociale est bien réelle et perçue par les classes pauvres[24], elle ne passe pas d'évidence par l'alphabétisme.

Il ne va pas de soi qu'une offre de formation ou de rescolarisation soit perçue comme un service désirable, comme un moyen de promotion individuelle. En fait, plus on participe aux échanges et aux valeurs de la société « active » (productrice, communiquante, écrite), plus on participera aussi aux activités de formation qu'elle met en place. Le Conseil supérieur de l'éducation rappelait ce fait souvent oublié :

> « Chez les personnes ayant une scolarité de niveau primaire, c'est un adulte sur 20 qui participe à des activités de formation ; chez les personnes ayant un niveau de scolarité universitaire, on retrouve 4 adultes sur 10...
> La participation à l'éducation des adultes est étroitement liée à la situation par rapport au marché du travail : plus on y est actif, plus on participe à des activités de formation...
> Une certaine formation de base fait pratiquement partie des conditions d'émergence du goût de s'engager dans un processus de formation, voire même la capacité d'en percevoir l'importance...
> Le constat qui s'impose, c'est que l'imposant dispositif d'éducation des adultes est loin de rejoindre les groupes de population dont les besoins de formation sont les plus pressants... »[25]

Nous sommes revenus à la case de départ, mais après avoir exploré de déficit de la demande. Il est constaté. Il est au moins partiellement expliqué. Alors que faire si l'objectif proclamé est la « lutte contre l'analphabétisme », ou bien la participation du plus grand nombre à la vie culturelle, économique et sociale ?

Il n'y a schématiquement que deux voies. Augmenter la pression de l'offre : c'est la stratégie du marketing. Ou bien repartir de la base, du quotidien pour trouver les conditions les plus acceptables et les plus désirables du développement conjoint (cogéré) de l'offre et de la demande. Je crains fort qu'actellement on soit plutôt sur la première voie que sur la seconde : on « lutte contre l'analphabétisme » au lieu de chercher de meilleures conditions à un développement moins inégal des ressources et compétences.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Cf. The Creative Research Group, *Literacy in Canada — A Research Report*, prepared for Southam News, Ottawa, 1987 ; *Literacy in Québec — A Research Report*, prepared for the Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Québec, 1987.

2. Selon Jonathan Kozol, « 25 millions d'adultes américains ne peuvent pas lire l'avis anti-poison sur une boîte de pesticide, un mot du professeur de leur enfant, ou la « une » d'un quotidien. La capacité de lecture de 35 autres millions n'est pas même au niveau des exigences de survie dans notre société. Ensemble, ces 60 millions de personnes représentent plus du tiers de la population adulte », *Illiterate America*, Anchor Press/Doubleday, N.Y., 1985 (traduction de J.-P.H.).

3. L'association française pour la lecture (AFL) estime que de « 50 à 70 % de la population se trouvent être exclus de la communication écrite sous toutes ses formes », cité par Jean-Pierre Vélis, *La France illettrée*, Éditions du Seuil, Paris, 1988.

4. Voici par exemple ce que pouvait écrire le Conseil national pour la science et la technologie : « ... il est essentiel que le gouvernement du Canada maintienne son leadership pour s'assurer que ce problème soit résolu d'extrême urgence. Il n'y a aucune excuse qu'un pays comme le Canada, avec ses ressources et ses talents, puisse tolérer le niveau d'analphabétisme qui existe actuellement », *Technological Advance and Social Change : A Report by the Industry Committee of the National Advisory Board on science and Technology*, Ottawa, 1988.

5. *Recherche-action sur le développement de l'alphabétisation au Québec*, Direction générale de l'éducation des adultes, ministère de l'Éducation, Québec, 1987.

6. Hélène Blais, Jean-Paul Hautecoeur, Lucie Lépine, *Recherche action sur le développement de l'alphabétisation au Québec — Évaluations*, Direction générale de l'éducation des adultes, ministère de l'Éducation, Québec, 1988. Toutes les citations suivantes sont tirées du texte de Lucie Lépine : « Jeu de pistes dans les autoévaluations ».

7. Jean-Paul Hautecoeur, « Poids et mesures de l'analphabétisme au Québec », *ALPHA 88*, sous la direction de J.-P. Hautecoeur, ministère de l'Éducation, Québec, 1988.

8. Jean-François Laé, Patrice Noisette, *Je, tu, il, elle apprend. Étude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme*, La Documentation française, Paris, 1985.

9. « Poids et mesures... », *op. cit.* ; aussi François Furet, Jacques Ozouf, *Lire et Écrire*, Éditions de Minuit, Paris, 1977.

10. Néanmoins, il arrive que des formatrices fassent maintenant le travail supplémentaire d'animation et de recrutement, en dehors de leur tâche de travail. De ces interventions extra-scolaires dépend le maintien des effectifs, donc l'engagement des formatrices. Voici un témoignage de sept formatrices d'une commission scolaire : « Il est facile de rejoindre la clientèle handicapée intellectuellement, mais la clientèle régulière est beaucoup plus difficile à recruter. On n'avoue pas facilement qu'on a des difficultés à lire et à écrire. C'est pourquoi *en alpha, il faut s'impliquer continuellement dans des opérations de sensibilisation, de recrutement, de « marketing »...* », *Alpha Liaison*, Vol. 9, n° 1, Oct. 88, (souligné par J.-P.H.).

11. Ces problèmes de recrutement de la « clientèle régulière » et les solutions trouvées pour la remplacer par un public plus facilement consentant sont également observés en Belgique : « En ville, les immigrés font le nombre qui n'ont pas honte, car ils savent le pourquoi et le comment de leurs lacunes linguistiques. A la campagne, on se « rabat » parfois trop facilement sur ceux qui ont — ou qui croient avoir — des difficultés d'orthographe ; ou encore sur les handicapés mentaux... », *Le Journal de l'Alpha*, 1-2/89, Lire et Écrire, Bruxelles.

12. Jonathan Kozol, *Where stands the Republic ? Illiteracy : A warning and a Challenge to the Nation's Press*, Cox Newspapers, Atlanta, 1986.

13. Pour un exemple officialisé de ce discours, voir le *Guide d'intervention sur mesure en formation de base*, Document I, Direction générale de l'éducation des adultes, ministère de l'Éducation, Québec, 1987, (p. 33-34).

14. « La CÉCQ donne gratuitement au public des cours d'alphabétisation », *Le Soleil*, 9 septembre 1988.

15. Cf. Hélène Blais, « Des mots et des maux, discours qui soignent », *Recherche-action — Évaluations*, *op. cit.*

16. Extrait de l'éditorial, *Newsletter, Business Task Force on Literacy*, Vol. 1, n° 2, janvier 1988 (traduction de J.P.H.).

17. Aux États-Unis, un Conseil du patronat pour le développement de l'alphabétisation (rattaché au
groupe McGraw-Hill) définit l'alphabétisme comme « la capacité de traiter l'information, d'en
tirer du sens et de pouvoir l'appliquer à des tâches définies... 14 millions de travailleurs ont un
niveau de lecture qui correspond à la 4e année, et 23 millions (20 %) n'ont qu'un niveau de 8e
année. Mais des études montrent que 70 % du matériel de lecture requis pour un échantillon de
postes de travail à la grandeur du pays requiert un niveau de compréhension qui correspond au
moins à la 9e année... » « Illiteracy Seen as a Threat to U.S. Economic Edge », *The New York
Times*, 7-8-1988 (traduction de J.P.H.).

18. *A National Literacy Skill Assessment : Planning Report*, Groupe des projets spéciaux, Statistique Canada, Ottawa, 1988 (p. V).

19. Par exemple, on évalue les non-lecteurs de journaux à 8 % ; à 6 % la population adulte qui déclare
moins de 5 ans de scolarité ; à 8 % le taux d'échec à l'épreuve la plus élémentaire de compétence
linguistique ; à 11 % le taux d'adultes qui reconnaissent que l'incapacité de lire et d'écrire les a
pénalisés au travail ou dans la vie ; à 12 % le taux moyen d'échecs à une série de 7 épreuves
simples de compétence linguistique.

20. *La France illettrée*, *op. cit.*, p. 146-147.

21. Jean-Paul Hautecœur, *Anonymus Autoportraits*, Éditions Saint-Martin, Montréal, 1984.

22. William Labov, *Le parler ordinaire*, Éditions de Minuit, Paris, 1978.

23. Cf. « Poids et mesures de l'analphabétisme au Québec », *op. cit.*

24. Vivian Labrie, *Alphabétisées ! Quatre essais sur le savoir lire*, Institut québécois de recherche sur la culture, Québec, 1987, p. 41-44.

25. *Des priorités en éducation des adultes*, Conseil supérieur de l'Éducation, Québec, fév. 1987.

« LES INDIENS NOUS FONT DU TROUBLE »

Noëlla McKenzie
Maliotenam, Québec

D'aussi loin que je me souvienne, mes parents ont toujours vécu sur leur territoire de chasse appelé **Mineik**, tandis que moi, leur premier enfant, je demeurais à la réserve, au pensionnat. Ici on parle des années 1953-1963, au moment où le gouvernement voulut nous instruire tous en français.

Mais cela n'a pas convenu bien longtemps aux Indiens **montagnais** de la Côte-Nord.

« Ça doit être à partir de ces années-là que les Indiens ont débuté à avoir de graves problèmes. Ils ne se gouvernaient plus, ils se faisaient gouverner. »

« Ton père c'est un chasseur, je ne connais rien d'autre. J'y suis né. C'est grâce à ça que j'ai nourri toi et ta mère, avec le caribou, le castor, la viande indienne; tout en trappant. Vous ne manquiez jamais de manger », me disait-il quand l'alcool lui soutirait du passé un dialogue tournant vite en monologue.

« Regarde ton père Noëlla, c'est un gars honnête. Quand l'Indien vivait sa vie à lui, sa culture ne lui permettait pas d'être séparé de ses enfants et il est toujours parvenu à tuer pour nourrir ses enfants, même s'il en a toujours eu beaucoup. Moi à 16 ans, j'aidais ton grand-père, ta grand-mère. Même quand je me suis marié avec ta mère et que j'ai pu chasser seul. »

Ce pourquoi papa n'était pas heureux de voir qu'on lui enlevait ses enfants pour les mettre dans le pensionnat de la Réserve de **Maliotenam** pour que des étrangers les éduquent est compréhensible.

« C'est pour cette raison que j'ai arrêté de monter dix mois sur douze dans le bois. Je m'en faisais beaucoup pour toi, ma fille. Moi je réfléchis comme cela... Je crois que l'école n'a aucune valeur pour l'**Innu**[1] et qu'on a bâti l'école et la réserve pour nous sédentariser pendant que le Blanc lui, gagne sa vie à même notre territoire. Quand il a construit le chemin de fer et le pensionnat, c'était plus pour détruire. Oublie pas, ton père est un gars honnête. »

---

1 Le Montagnais

« Pour ***Kaniapiskau***[2]*, où se sont noyés 100 000 caribous à cause de leur barrage, on ne nous a jamais dédommagés. Mais si le gouvernement nous avait passé 100 000 vaches et qu'elles seraient toutes mortes, Watch out ! ma fille, le gouvernement nous aurait demandé de le dédommager. Lui, il peut nous obliger nous, les Indiens. Et ce sont les Indiens qui sont allés enlever les corps des caribous de la rivière. C'est notre viande qu'on nous a volée. »*

« Encore le Blanc parle de construire d'autres barrages sur nos rivières. Ils en discutent peut-être alors qu'on ne s'en doute pas. »

« Toujours l'été, on s'y arrête pour aller pêcher le saumon, bien avant aujourd'hui, mais on remonte dans le bois. »

« Mainte[illegible] le bois. Regarde l'année passée, ils ont saisi les fusils et le gibier [illegible] son frère et [illegible] ont amené en prison, à Terre-Neuve. Si le garde-chasse se confond souvent dans le bois, je connais qui y vit et je sais quoi y faire. »

Je le regardais maintenant paisible, assis et endormi sur le divan. Et je savais, sans avoir vécu dans le bois, que ce qu'il disait était vrai. Aussi bien, pour toutes les autres familles dans la réserve.

Au pensionnat dans les années 50, on me défendait de parler en indien, sous peine d'être punie corporellement avec la « strappe ». Une fois durant la sieste je dis en indien : « C'est déjà le jour » et tous les enfants se mirent à rire. Je ne sais pas comment mes paroles furent interprétées par la soeur. Peut-être même dans la cour d'école ils m'interdirent de communiquer en indien entre nous. À sept ou huit ans c'était difficile, surtout qu'on ne savait pas parler une autre langue que notre langue maternelle.

Comment réagiraient les Blancs si mes parents amenaient leurs enfants dans le bois, leur imposant de ne plus parler français, anglais, et si l'Indien battait les petits Blancs parce qu'ils ne connaissent rien à notre mode de vie ?

Alors que j'ai passé dix années contrainte à recevoir une éducation blanche, en plus d'être séparée de mes oncles, tantes et parents. Dix ans durant, à raison de deux mois par année à passer avec ces derniers.

Aujourd'hui, 22 ans après, je pense au Blanc. Il ne s'inquiète pas de ce qui nous est arrivé. Il n'a jamais dit : « Je m'en excuse, j'ai mal fait de vous avoir fait mal ».

---

2. Ancien terrain de chasse

Le Blanc n'a jamais dit à l'Indien : « Je viens prendre ton terrain de chasse et toi tu iras à l'endroit que je prépare pour les tiens ». Les fonctionnaires d'école nous ont jamais dit : « Tu vas perdre ta culture et tes enfants iront à notre école ».

Quand j'écoute mon père, je pense que ma culture est bonne et saine et qu'elle fournissait de grands efforts pour nous aider à vivre de chasse et de pêche. C'était cela pour le **Montagnais** *« gagner sa vie ».*

Mais si j'ai réussi à conserver ma langue maternelle, je ne mange pas la nourriture de l'Indien, je ne monte pas dans le bois. Ceux de mon âge ne sont pas habitués à gagner leur vie à la manière indienne et ne sont pas plus habitués à travailler comme les Blancs. Et on entend du Blanc : « Les Indiens nous font du trouble ».

« L'Indien nous donne des troubles » dit le Blanc quand il parle de l'Indien. « Il n'est pas allé à l'école et il ne veut pas monter dans le bois. Il ne fait que traîner ».

VERS UN ESPACE EUROPÉEN DE L'ALPHABÉTISATION ET DE L'ÉDUCATION DE BASE DES ADULTES

Pierre Freynet,
CUFCO, Université d'Angers

La plupart des auteurs européens des articles de la présente publication d'ALPHA ont eu l'occasion de se rencontrer à l'occasion de journées de travail organisées par le Centre universitaire de formation continue (CUFCO). Il semble donc nécessaire de préciser ici ce que représentaient ces différentes manifestations, dans quel esprit elles avaient été mises en place, et dans quelle dynamique elles s'inscrivaient.

Une approche pragmatique

C'est de façon tout à fait pragmatique qu'à l'instigation du CUFCO ont commencé à se mettre en place ces échanges à l'échelon européen : le CUFCO avait déjà développé des contacts internationaux dans le domaine de l'éducation des adultes en général, mais n'avait encore jamais été amené à s'intéresser au problème de l'analphabétisme adulte. C'est vers 1983 qu'une association locale qui travaillait avec des publics analphabètes adultes français lui demanda de l'aider à former ses formateurs. La tâche ne s'avéra pas facile : le CUFCO, comme bien d'autres, découvrait en fait l'existence de ce problème mais, fait encore plus grave, découvrait en même temps le peu de travaux existant en France sur ce sujet.

C'est ainsi que, tout naturellement, des contacts furent pris avec des organismes d'autres pays : Grande-Bretagne, Allemagne, etc., ceux-ci se montrent eux-mêmes intéressés à connaître la situation française. Par ailleurs, un certain nombre de colloques européens ou internationaux contribuèrent également à faciliter les contacts. C'est à l'issue de ces premiers contacts que commença à germer l'idée d'organiser un séminaire européen, non pas sur l'analphabétisme en général, sujet qui avait été déjà copieusement débattu, mais sur un thème un peu plus précis. Après réflexion, il fut décidé d'aborder le problème de la formation des animateurs en alphabétisation, qui semblait être l'un des plus importants et des plus urgents. C'est grâce à un financement de la Commission des communautés européennes qu'il fut possible d'organiser ce premier séminaire européen, qui eut lieu en mai 1987 à Angers.

Des besoins

Dès la réunion de préparation du séminaire, en janvier 1987, à Angers, apparaît au grand jour le fait qu'une telle rencontre répond à un besoin. Bien

plus, ce qui apparaît également, c'est qu'il faudrait donner à ce type de rencontres une base permanente, qu'elles ne dépendent pas uniquement du bon vouloir d'un organisme quelconque à organiser ponctuellement un colloque ou une autre manifestation sur tel ou tel thème. Déjà se dessine le besoin de créer, sous une forme ou sous une autre, un « réseau » européen dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation de base des adultes. Cette préoccupation restera présente dans la suite des travaux qui réuniront les praticiens européens.

Ces travaux se sont étalés sur trois ans : trois ans de suite, à l'instigation du CUFCO et grâce à un financement de la Commission des communautés européennes, des praticiens, des chercheurs, des formateurs, des décideurs, des apprenants, se sont réunis pour échanger leurs connaissances et leurs expériences dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation de base des adultes :

— 1987 [illegible]cré à la formation des animateurs ;

— 1988 fut consacré à approfondir la réflexion sur la formation des animateurs ; il fut consacré également à aborder le thème de la recherche ; mais surtout il fut consacré à aborder les problèmes d'organisation, dans la perspective de la constitution d'un réseau ;

— 1989 fut consacré à la recherche, avec un séminaire à Angers en avril 1989.

Trois ans, cela permet à des projets de mûrir. Cela permet aussi de tirer des bilans. Mais pour que ces bilans soient pertinents, encore faut-il les mettre en perspective avec les objectifs de départ. Or, au départ, nos objectifs étaient très modestes. C'est un univers que nous découvrions, et il était bien clair qu'il fallait ramener nos ambitions à la taille de nos moyens. Étant donné la modestie de ceux-ci, et l'ampleur du domaine à traiter, notre démarche a toujours été de nous donner des objectifs modestes mais réalisables et utiles. En particulier, nous avons toujours voulu donner à nos démarches une dimension de production, qui permette de laisser des traces concrètes. Mentionnons quelques-unes de ces productions écrites :

— un document de synthèse, en anglais et en français, sur la situation générale de l'analphabétisme et de l'alphabétisation des adultes dans les pays de la Communauté européenne ;

— les actes, en français et en anglais, du séminaire européen sur la formation des animateurs en alphabétisation et en éducation de base des adultes, qui s'est tenu à Angers en mai 87 ;

— un travail sur le « profil idéal du formateur » ;

— une proposition de « programme minimal initial de formation des animateurs en alphabétisation et en éducation de base des adultes ».

Il s'agit là d'une production concrète, qui constitue un résultat objectif de nos travaux. Mais le plus important, c'est peut-être que cette production soit le fruit d'un travail réalisé en commun, au-delà des différences de langues, de cultures, de situations, etc.

Et c'est là l'autre aspect à prendre en compte dans le bilan : au-delà de la production de connaissances, qui peut parfois se concrétiser dans la production de documents, ces différentes réunions ont rassemblé, au total, plus de 60 personnes. C'est donc un noyau véritablement « européen » de gens qui se connaissent, qui ont travaillé ensemble au-delà des frontières, qui connaissent au moins un peu la situation des autres pays européens. C'est un noyau limité quantitativement, mais qui constitue une base solide pour un développement ultérieur. Et ceci est, à nos yeux, un résultat qualitatif non négligeable.

En outre, une des autres directions de notre travail a été d'améliorer le fonctionnement de ce noyau, de réfléchir à la façon dont pourrait fonctionner un véritable « réseau » européen. Tâche peu facile !

Vers un réseau européen de l'alphabétisation et de l'éducation de base des adultes ?

Si la nécessité de mettre en place un dispositif permanent d'échange et de coopération à l'échelle européenne ne semblait plus à démontrer, les modalités concrètes de fonctionnement de ce dispositif étaient loin d'être aussi évidentes. Il fallait concilier plusieurs exigences en apparence tout à fait contradictoires :

— mettre en place un dispositif efficace sans risquer de dériver vers une structure bureaucratique ;

— avoir suffisamment de moyens tout en restant politiquement indépendant ;

— regrouper des gens représentatifs sans devenir une assemblée de « notables » ;

— se donner un cadre géographique sans s'enfermer dans ce cadre ;

— etc., etc., sans oublier bien sûr les difficultés d'ordre linguistique ou les difficultés liées à l'éloignement géographique.

Plusieurs réunions furent consacrées à ce problème, au cours desquelles furent discutées les différentes formules possibles :

— Fallait-il créer une nouvelle structure ou se rattacher à un organisme déjà existant ?

— Fallait-il une structure unique ou une structure éclatée, en répartissant les responsabilités ?

— Fallait-il une implantation géographique permanente ou une implantation « tournante » ?

— La structure serait-elle en lien direct avec les praticiens et les organismes locaux (ce qui pose bien sûr un problème de nombre), ou en lien indirect à travers les organismes régionaux ou nationaux (ce qui pose bien sûr le problème du choix de ces organismes) ?

Il fallait répondre à un certain nombre de questions avant de proposer une structure. C'est lors d'une réunion qui s'est tenue à Lille que furent arrêtées les grandes lignes du fonctionnement du dispositif. Plusieurs préoccupations guidèrent les décisions :

— ne pas recréer quelque chose existant déjà ;

— ne pas créer une structure lourde et bureaucratique ;

— mettre en place une structure qui donne la parole aux praticiens au lieu de la donner seulement à leurs représentants « officiels » ;

— créer une structure indépendante des pouvoirs officiels.

Il fut donc décidé de créer un « Réseau européen pour la recherche, l'action et la formation en alphabétisation et en éducation de base des adultes ».

Le choix du terme « réseau » n'est pas indifférent mais s'oppose à une conception de type hiérarchique et vertical ; il signifie que tous ses membres sont égaux entre eux et peuvent communiquer directement les uns avec les autres.

De même le terme « européen » doit-il être pris dans son sens plein, à savoir que le niveau de référence est d'emblée l'Europe, sans qu'il soit nécessaire de passer au préalable par des échelons intermédiaires, qu'ils soient nationaux, régionaux, etc. (ce qui ne veut pas du tout dire que ces échelons soient inutiles). Dans un premier temps, il a été décidé de prendre le terme « Europe » au sens de « Communauté européenne », sans que cela

n'empêche du tout d'y associer des représentants d'autres pays, européens ou non.

En ce qui concerne les objectifs du Réseau, on peut en citer quatre principaux :

— la défense et la promotion de l'alphabétisation et de l'éducation de base des adultes ;

— l'échange d'informations ;

— la coopération (projets communs, échanges, etc.) ;

— la production (documents, recensements, publications diverses).

Il pourrait être tentant, pour s'attaquer à ces objectifs, de vouloir mettre en place une nouvelle structure chargée d'organiser les conférences, les séminaires, les voyages d'étude et de recherches les financements. Mais une telle structure, outre le fait qu'elle aurait du mal à trouver sa place parmi toutes celles existantes, risquerait aussi de devenir assez vite bureaucratique.

Il paraissait plus conforme à l'esprit d'un réseau que l'initiative puisse venir de ses différents membres et qu'elle soit simplement coordonnée par un bureau de direction léger. Actuellement, c'est le groupe de bilan et de programmation, désigné par les participants au premier séminaire d'Angers, qui joue ce rôle. Quand au secrétariat, il est assuré provisoirement par le Centre universitaire de formation continue (CUFCO) de l'Université d'Angers.

Pour faire circuler l'information, ce bureau dispose d'un bulletin de liaison publié en français et en anglais.

Du point de vue des projets, ils sont bien entendu nombreux, étant donné l'ampleur des problèmes à résoudre. Dans l'immédiat, on peut mentionner l'organisation, en juillet 1990, d'une « Université d'été » européenne destinée à replacer le problème de l'analphabétisme dans une perspective plus générale.

De nouveaux enjeux

Vouloir mettre en place ce type de réseau se heurte à de nombreuses difficultés :

— éloignement géographique, avec les problèmes de déplacement et les incidences financières qui en découlent ;

— problèmes linguistiques : non seulement pour communiquer entre partenaires parlant des langues différentes, mais aussi pour avoir accès aux documents importants ;

— problèmes institutionnels : il n'est pas forcément facile de faire coopérer des partenaires d'horizons institutionnels très différents, il faut compter avec les différents intérêts, voire avec les stratégies personnelles des différents acteurs (à peine créé, le Réseau a été victime d'une tentative de détournement à son profit de la part d'une personne chargée d'étudier les différentes possibilités de structuration de ses activités).

Pourtant, la nécessité de créer un « espace européen » en matière d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes n'a jamais été aussi forte. Les péripéties institutionnelles mentionnées plus haut ne constituent qu'une illustration de l'importance des enjeux. Il faut en effet tenir compte de deux éléments importants :

1. L'Année internationale de l'alphabétisation

La déclaration de 1990, par l'ONU, comme « Année internationale de l'alphabétisation », est à l'origine d'un grand nombre de manifestations internationales dont la plus importante est sans doute la Conférence mondiale sur « L'Éducation pour tous » qui se tiendra en Thaïlande au mois de mars 1990. Elle sera l'occasion, entre autres, de la publication d'une « charte » [illegible]tion pour tous. Or, il est important que l'Europe définisse clai[illegible] position vis-à-vis de ces problèmes. En effet, par rapport à la [illegible]tique mondiale de l'alphabétisation et de l'éducation de base des adultes, il est important de définir ce qui constitue la spécificité des pays européens. Lors de la réunion préparatoire de Strasbourg, fin octobre, on pouvait entendre deux types d'affirmations :

— d'une part, les pays européens ne sont pas concernés par les problèmes d'analphabétisme, il faut donc concentrer tous les moyens sur les pays en développement ;

— d'autre part, à l'intérieur de ces mêmes pays, le meilleur moyen, sinon le seul, de lutter contre l'analphabétisme est de généraliser la scolarité primaire obligatoire.

L'expérience acquise par les pays européens dans ces domaines contredit tout à fait ces affirmations. Il est donc absolument indispensable de faire connaître les enseignements que l'on peut tirer de cette expérience.

Il semblerait nécessaire d'orienter la réflexion sur la situation dans les pays européens dans deux directions :

— d'une part, il est clair actuellement que tous les pays européens sont concernés par l'analphabétisme adulte. À peu près tous l'ont reconnu officiellement, et pour certains dans des proportions très importantes. Par contre, dans la mesure où beaucoup d'entre eux pensaient ne plus être concernés par ces questions, ils n'ont plus beaucoup de pratique et d'expérience dans ce domaine. De ce point de vue, l'expertise développée par les pays en développement pourrait certainement être utilisée avec profit par les pays européens. Il n'est pas inintéressant de rappeler, à ce sujet, que la campagne britannique d'alphabétisation s'est beaucoup inspirée de l'expérience cubaine. Il n'est pas non plus inutile de rappeler l'influence qu'a pu exercer quelqu'un comme Paolo FREIRE sur beaucoup de formateurs européens ;

— toutefois, si beaucoup de problèmes sont communs aux pays européens et aux pays en développement, il n'en reste pas moins vrai que les pays européens présentent un certain nombre de spécificités dont il faut tenir compte :

- ce sont des pays qui ont une économie très développée et très diversifiée ;
- ce sont des pays dans lesquels les médias ont connu un grand développement : écrit, audio-visuel, téléphone, informatique, télématique, etc.
- ce sont des pays qui ont développé, et pour certains depuis longtemps, un système généralisé d'enseignement primaire, et même d'enseignement secondaire.

Il faut donc partir de ces constats pour toute analyse et pour toute politique concernant les pays européens.

2. *Un réseau pour quelle Europe ?*

Nous avons parlé plus haut de la nécessité de définir la spécificité des pays européens par rapport au problème de l'analphabétisme adulte. Mais au fait, de quelle Europe parlons-nous ? Des 12 pays de la Communauté européenne ? Des 23 pays du Conseil de l'Europe ? De l'Europe au sens que lui donne l'UNESCO, c'est-à-dire incluant toute l'Europe, l'U.R.S.S., l'Amérique du Nord et Israël ? De l'Europe au strict sens géographique (« De l'Atlantique à l'Oural ») ?

En fait, parler de « l'Europe de l'Atlantique à l'Oural » constitue certes une belle formule mais n'a pas grand sens du point de vue politique ; la géographie physique et la géographie humaine ne se recoupent pas forcément ; l'Oural ne constitue pas une barrière naturelle et encore moins une

barrière humaine ; il y a longtemps que les Cosaques l'ont franchie. La question est plutôt de savoir si l'on parle de l'Europe avec ou sans l'U.R.S.S., en étant conscient que dans ce dernier cas, il faudra plus vraisemblablement parler d'une « Europe de l'Atlantique au Pacifique ».

Les États-Unis, si l'on en croit les déclarations récentes du président Bush, ne souhaitant pas devenir absents de la scène européenne, ne risque-t-on pas alors de s'acheminer insensiblement vers une Europe telle que l'entend l'UNESCO, c'est-à-dire une entité qui regrouperait en fait tous les pays industrialisés de l'hémisphère Nord ? Le clivage Est-Ouest va-t-il céder la place au seul clivage Nord-Sud ? Ces questions peuvent paraître prématurées, voire simplistes, mais la récente accélération de l'Histoire en Europe de l'Est doit nous rendre prudents dans ce domaine.

Par rapport à ces évolutions possibles, comment se situera l'éducation de base des adultes en Europe ? Quel rôle pourra-t-elle jouer ? Quel rôle devra-t-elle jouer ? Il ne s'agit pas là de questions purement académiques : pour être pertinente et ne pas rester en constant décalage avec l'Histoire, une politique européenne en matière d'éducation des adultes ne doit pas se contenter de la suivre, mais être capable de l'anticiper.

LIENS ENTRE LA RECHERCHE ET LA PRATIQUE — DIX EXEMPLES DE RECHERCHE SUR L'ALPHABÉTISATION EN GRANDE-BRETAGNE*

David Barton,
Université de Lancaster
Sally Murphy,
Bradford Literacy Group

* Traduit de l'anglais

INTRODUCTION

Au cours des quinze dernières années, la Grande-Bretagne a reconnu l'importance de l'alphabétisation et de la formation de base* des adultes et elle a mis en oeuvre une vaste gamme de programmes caractérisés par des méthodes d'enseignement et des démarches novatrices. Plus récemment, on a constaté un intérêt pour la recherche. Dans de nombreux cas, la façon d'envisager cette recherche s'est inspirée de la philosophie sous-jacente à la formation de base qui doit être axée sur l'apprenant et se rattacher à la pratique.

Pour plusieurs raisons, il est difficile d'acquérir une vue d'ensemble de la recherche entreprise en Grande-Bretagne sur l'alphabétisation. Premièrement, les activités de recherche sont dispersées dans tous le pays, se déroulent à des endroits différents et sont souvent dissimulées dans des thèses et des rapports de projet difficilement disponibles. Deuxièmement, la démarche générale adoptée en Grande-Bretagne dans le domaine de l'alphabétisation, centrée sur l'apprenant et généralement méfiante envers la recherche traditionnelle, va à l'encontre de vastes programmes de recherche bien en vue. Troisièmement, l'alphabétisation et la formation de base des adultes constituent un secteur mal subventionné de l'éducation, qui jouit d'un faible prestige et consacre de toute façon peu de financement à la recherche.

Pour ces raisons, il n'existe pas de coordination centrale de la recherche. Certes, la Adult Literacy and Basic Skills Unit (ALBSU), subventionnée par le gouvernement, a joué un rôle crucial dans l'expansion de l'enseignement, mais elle ne visait pas d'abord la recherche. Elle a financé quelques projets de recherche, dont certains sont décrits ci-après et ses publications rendent compte d'un vaste éventail d'activités.

---

* En anglais, nous rencontrons un problème de terminologie qui s'amplifie lors de la traduction en d'autres langues. Dans le présent document, nous utilisons sans distinction *literacy* et *basic education* tout en sachant les questions et les problèmes que cela suscite. Nous employons aussi les termes *teacher*, *tutor* et *practitioner* pour désigner la même personne, c'est-à-dire l'enseignant. Pour désigner la personne qui reçoit l'enseignement, nous utilisons *student* et *learner*. Nous n'employons pas le mot *illiterate* qui est impropre et péjoratif. Bonne chance aux traducteurs!

Nous décrivons ici certains des projets qui, en Grande-Bretagne, ont donné plus de visibilité à la recherche. Le texte reflète le point de vue des membres du Research and Practice in Adult Literacy Group (Groupe d'étude sur la recherche et la pratique en alphabétisation des adultes), en abrégé Rapal.

Conférences

En 1984, nous avons participé à l'Université de Lancaster à une conférence sur le thème « Research and Practice in Adult Literacy », qui visait à établir des liens entre les chercheurs et les enseignants et à obtenir une vue d'ensemble de la recherche effectuée en Grande-Bretagne à cette époque. Le compte rendu de cette conférence est mentionné plus loin sous le titre « Compte rendu n° 1 ».

Les discussions menées à la conférence ont fait naître bien des idées et révélé un grand désir de relier la recherche et la pratique. Elles ont aussi conduit à la formulation précise de questions « dignes de recherche » : identification des obstacles qui nuisent à la participation efficace dans les groupes ; rôle de l'écrit dans le domaine de la formation de base ; façon dont les compétences de base sont transmises et utilisées d'une situation à une autre ; description comparative des travaux concernant la formation de base des adultes et meilleure compréhension du contexte social de l'alphabétisation et de l'apprentissage du calcul ; utilisation de ceux-ci dans la vie de tous les jours.

On s'est également interrogé intensivement sur la nature de la recherche.

> « Les gens discutaient continuellement de ce que l'on entend par recherche et critiquaient les modèles traditionnels dans ce domaine. Cette mise au point semblait aussi importante que la formulation de questions précises de recherche. D'une part, on percevait très bien la conception traditionnelle de la recherche et on avait un même point de vue critique sur de nombreuses recherches. D'autre part, on commençait aussi à distinguer très clairement les objectifs que la recherche devrait viser. La plupart des enseignants envisagent la recherche selon le modèle traditionnel et dominant, dérivé de la psychologie et, à l'origine, des sciences naturelles comme la physique. Cette recherche donne lieu à toutes sortes de métaphores : celle que nous préférons est le modèle du « parachute », où un étranger surgit, apparemment parachuté de nulle part, en brandissant un questionnaire. Cet observateur

extérieur recueille les données et les faits, puis disparaît pour toujours.
Ce modèle soulève maintes critiques : non seulement des reproches mineurs, d'ordre technique, sur la tendance à préférer les entrevues aux enquêtes par exemple, mais aussi des insatisfactions *fondamentales* :

— Est-ce là *tout* ce qu'on peut appeler « recherche » ?

— Est-ce vraiment cela, la recherche ?

— En réalité, qui fait de la recherche ? Qui devrait en faire ?

— Qui devrait en bénéficier ?

— Quel est le rapport entre celui qui finance la recherche et ceux qu'elle touche ? »

(Barton et Hamilton, dans le compte rendu n° 2).

Cet enthousiasme et cette interrogation ont incité la Inner London Education Authority (ILEA) à organiser une deuxième conférence à Londres, en février 1985. On y a parlé, de façon globale, de ce que l'on considère comme de la recherche. On a organisé des ateliers ainsi que des présentations d'affiches sur la recherche en cours. Le compte rendu de la conférence (compte rendu n° 2) se termine par des propositions concrètes sur la façon de rattacher les activités de recherche aux questions pratiques touchant l'alphabétisation à Londres. Un an plus tard, en juillet 1986, l'ILEA a organisé une autre conférence qui, elle aussi, comportait divers types de séances (voir compte rendu n° 3). C'est à cette conférence que fut lancé le groupe Rapal.

En 1987, à l'Université de Sussex, s'est déroulée une quatrième conférence intitulée « Literacy Research in the U.K. : Adult and School Perspectives », dont le groupe Rapal a publié le compte rendu (voir compte rendu n° 4). Cette conférence a donné une perspective comparative de l'alphabétisation et relié les questions scolaires et les questions historiques. Les quatre conférences ont attiré de nombreux participants, notamment des alphabétiseurs et des apprenants. Pendant ce temps, des changements ont eu lieu : on a progressivement exploré diverses associations dans le processus de recherche ; on a étendu la gamme des questions posées et on a assisté à une augmentation de la participation des apprenants en formation de base.

Liens entre la recherche et la pratique

Les idées se sont développées d'une conférence à l'autre. Entre les deux conférences de Londres, quelques personnes de Londres, de Lancaster et de Bradford ont décidé que la formation d'un groupe leur permettrait de rester en contact. Ce groupe s'est donné le nom de « Research and Practice in Adult Literacy Group » (Rapal). Il vise trois buts :

— améliorer la communication entre les enseignants et les chercheurs dans le domaine de l'alphabétisation ;

— explorer de nouvelles perspectives sur la nature de la recherche ;

— encourager la recherche dans ce domaine.

Nous nous sommes affairés à poursuivre ces trois buts et notre principale activité a porté sur la publication du *Rapal Bulletin*. (On peut se renseigner sur les abonnements à l'adresse suivante : Rapal, Bolton Royd Centre, Manningham Lane, Bradford, BD8 8DD). Huit numéros du Bulletin ont présenté de courts articles, des études d'ensemble, des rapports ainsi que des nouvelles et un résumé des publications que nous connaissons. En plus de prendre part aux conférences, nous avons participé à des sessions de formation, notamment à des cours sur les méthodes de recherche à l'intention des intervenants et des apprenants, et participé à diverses activités locales. Les résultats d'un cours sur l'exécution de la recherche, organisé par le Lee Community Education Centre de Londres, ont fait l'objet d'un rapport (voir compte rendu n° 5).

Exemples de recherche en cours

Au lieu de tenter d'exposer en détail toute la recherche effectuée en Grande-Bretagne, nous avons décidé de présenter brièvement dix projets de recherche pour donner une idée de l'éventail d'activités actuellement entreprises dans ce pays. Nous avons choisi ces projets pour montrer la diversité des démarches. Tous sont en cours ou viennent de se terminer et ils ne sont pas nécessairement liés au groupe Rapal. On trouvera un tableau plus complet de la recherche actuelle dans les quatre comptes rendus cités à la fin de ce texte ainsi que dans les neuf numéros du *Rapal Bulletin*.

1 Le Projet afro-antillais

On a entrepris ce projet pour améliorer les cours de langue et d'alphabétisation offerts à Londres aux apprenants de langue maternelle afro-antillaise. Quelques moniteurs, dispensés d'enseigner pendant quelques heures, ont pu ainsi entreprendre leurs propres projets. On a vu naître de nombreux projets sur différents sujets : utilisation d'information sur l'histoire

de l'anglais pour aider les élèves à adopter une attitude positive envers leur propre langue ; élaboration de l'histoire de la langue maternelle des étudiants. Ces projets ont permis aux enseignants de prendre un certain recul et d'examiner leur propre façon de faire, de déterminer des moyens de l'améliorer, d'essayer ces moyens et de faire connaître à d'autres les résultats obtenus.

Les enquêtes effectuées en 1984 avaient révélé, chez les apprenants et chez les enseignants, une attitude négative et généralement confuse envers les langues antillaises : « L'anglais des Noirs est du mauvais anglais », « Est-ce un dialecte ou du créole ? ». En outre, on avait pu constater que les apprenants les moins alphabétisés avaient l'attitude la plus négative et la moins informée envers leur propre langue.

Cette information a permis de faire de la sensibilisation à la langue un des thèmes principaux du projet. Toutefois, comprenant que cette question extrêmement délicate pouvait causer beaucoup de difficultés, on a décidé qu'une généralisation de la sensibilisation à la langue profiterait à tous, et non seulement aux personnes issues de milieux afro-antillais. On a ainsi recouru aux démarches suivantes : emploi de passages d'oeuvres littéraires écrites par des Noirs ; collecte d'information sur l'histoire de l'anglais ; insistance sur l'histoire de la langue maternelle des étudiants ; traduction de langue parlée en langue écrite aux fins de publication ; collecte et diffusion d'information détaillée sur les langues africaines et antillaises, y compris sur le créole français.

Les travaux à venir incluront vraisemblablement des projets axés sur la formation d'enseignants noirs, sur l'alphabétisation en vue d'emplois déterminés, sur l'expérimentation de matériel didactique et sur la création d'un centre de créole français à Hackney.

[On peut demander des renseignements et des exemplaires des rapports à l'adresse suivante : Afro-Caribbean Language and Literacy Project, 1 Gerridge Street, London SE1 7QT. Le Projet afro-antillais a été financé par l'ILEA. On peut trouver de brefs renseignements à ce sujet dans le numéro 2 du *Rapal Bulletin*, p. 1-2.]

2 La participation des apprenants à la recherche

Ces travaux sont issus de deux ateliers de 24 heures tenus à Londres en septembre et novembre 1987 en vue d'inciter les apprenants à participer à la recherche.

Lors de la première réunion, 22 apprenants provenant de toutes les régions du pays ont tenté de déterminer ce qu'ils voulaient découvrir sur les besoins des apprenants en formation de base. À partir d'un grand nombre de questions variées, ils ont finalement opté pour la question suivante :

« Comment les gens décident-ils de s'inscrire aux cours ? ». Ils ont ensuite conçu un questionnaire en seize points et on leur a demandé d'interroger des apprenants de leur centre ou de leur secteur au cours des deux mois suivants.

Les apprenants ont employé différentes méthodes pour recueillir l'information. Certains ont eu recours à des entrevues individuelles ; d'autres ont demandé à toute une classe de répondre à l'enquête ; d'autres enfin ont envoyé les questionnaires par la poste à un enseignant. Certaines questions n'ont pas été très fructueuses. L'information recueillie par exemple sur le choix du type de cours (en tête à tête, en groupe, en groupe du même sexe) s'est révélée peu concluante.

En novembre, le groupe s'est réuni de nouveau pour mettre en commun les résultats obtenus. À la question « Qu'est-ce qui vous a poussé à venir ? », la plupart des personnes ont coché la confiance et l'espoir, ce que le groupe a interprété comme « le désir d'acquérir plus de confiance en soi » et « l'espoir en l'avenir ». Les membres du groupe ont constaté de forts écarts entre les frais d'inscription demandés à divers endroits du pays, ainsi que l'absence à peu près totale d'installations pour les personnes handicapées. Ils ont aussi remarqué qu'ils avaient principalement interrogé des hommes de 25 à 40 ans.

[Cette recherche, conçue et exécutée par des enseignants et des apprenants, a été organisée par la National Federation for Voluntary Literacy Schemes. On peut en demander le rapport complet à Jane Mace, Lee Community Centre, 1 Aislibie Road, London SE12 8QH. Par ailleurs, le numéro 5 du *Rapal Bulletin* en donne un résumé aux pages 2-3.]

3 Le Projet sur les compétences de base

Ce projet a examiné les problèmes d'alphabétisation d'un échantillon de la population britannique, à savoir 12 500 personnes âgées de 23 ans. Plus de 10 % d'entre elles ont signalé des difficultés dans le domaine de la lecture, de l'écriture ou de l'orthographe depuis qu'elles ont quitté l'école. Parmi les nombreux résultats, on a constaté que deux tiers des personnes qui ont mentionné des difficultés n'ont pas fait d'études, mais qu'un tiers en a fait.

Les difficultés concernaient davantage l'écriture que la lecture. Il s'agissait souvent du sentiment général de ne pas atteindre la norme souhaitée par d'autres ou par soi-même. Lorsque les répondants précisaient leurs difficultés, celles-ci se rattachaient le plus souvent à l'emploi. Toutefois, la connaissance du calcul était davantage reliée au foyer et les réponses des femmes mettaient plus souvent l'accent sur la vie au foyer et sur les besoins des enfants.

Le projet a mis en lumière des différences selon les sexes : 12 % des hommes et 9 % des femmes éprouvaient des difficultés dans le domaine de l'alphabétisation, mais on constatait un pourcentage égal de difficultés en calcul. Cependant, les hommes avaient deux fois plus de chances de recevoir de l'aide en alphabétisation et quatre fois plus en calcul. Même si 46 % ne recevaient pas de formation, cela représentait 39 % des hommes et 57 % des femmes. Sept pour cent des femmes étaient des mères seules et, en général, les femmes étaient plus pauvres que les hommes.

En ce qui concerne le dépistage précoce des difficultés, 7 % du groupe interrogé avaient fréquenté des écoles spéciales à l'âge de 11 ans et 36 % avaient reçu de l'aide à l'âge de 16 ans. Toutefois, 40 % des personnes du groupe n'avaient jamais reçu d'aide spéciale et ce que l'on définissait comme des compétences dans les écoles ne correspondait pas aux besoins des personnes dans leur vie quotidienne.

Le projet s'efforce de montrer que ces résultats révèlent « un problème structurel à envisager dans un vaste contexte culturel, et ne signalent pas simplement un problème à surmonter de façon individuelle ».

[Ce projet a été financé par la Adult Literacy and Basic Skills Unit et par la Manpower Services Commission. La recherche s'est faite à l'Université de Lancaster et on peut demander le rapport de M. Hamilton, intitulé *Literacy, Numeracy and Adults*, à l'adresse suivante : ALBSU, 229 High Holborn, London WC1V 7DA. Une étude du rapport se trouve dans le numéro 3 du *Rapal bulletin*, p. 1-3.]

4 Comprendre l'information sur les services publics

Ce projet a étudié les difficultés que rencontrent les gens pour obtenir, comprendre et utiliser l'information fournie par les services publics. La plus grande partie du projet étudie le cas du Service du logement de Brighton et l'information qu'il fournit au public. Afin d'améliorer cette information, on a examiné avec les agents du logement des points de vue exprimés par des locataires au sujet de la documentation écrite.

Rachel Lickiss, chargée de recherche, s'est entretenue avec environ trente locataires choisis par le Service du logement. Elle savait que cet échantillon incluait des personnes en plus ou moins bons termes avec le Service. Elle a même assisté à des séances de consultation pour avoir un aperçu plus complet des relations du Service du logement avec les locataires.

Selon les locataires, l'information écrite n'est pas utile si elle est trop détaillée. Si l'information porte sur un sujet peu familier, ils ont beaucoup de mal à « saisir » cette information. Ils préfèrent un feuillet de format A5 qui énonce les grandes lignes et dit où aller pour obtenir oralement des

renseignements plus détaillés. Les locataires préfèrent s'adresser à un seul agent du logement qu'ils peuvent apprendre à connaître personnellement et à qui ils peuvent demander des renseignements de vive voix. Les agents du logement préfèrent eux aussi passer une partie de leur temps dans les bureaux locaux où ils peuvent rencontrer les locataires du secteur et travailler avec eux.

[On peut demander le rapport de ce projet à l'adresse suivante : Lewis Cohen Urban Studies Centre, 68 Grand Parade, Brighton BN2 2JY et obtenir de plus amples renseignements auprès de Rachel Lickiss, 49 Firle Crescent, Lewes, East sussez BN7 1QG. On trouvera de brèves précisions dans le numéro 5 du *Rapal Bulletin*, p. 9.

5 Le droit de regard des apprenants

En 1987, les apprenaqnts et les enseignants du projet « Blackfriars Literacy Scheme » de Londres ont décidé d'examiner ce que signifiait l'expression « droit de regard des apprenants », voulait-on dire « participation » plutôt que « droit de regard » ? Voulait-on dire droit de regard sur la matière apprise ou sur l'organisation du projet, ou les deux ? Les apprenants pouvaient-ils exercer une influence quelconque si l'organisateur devait rendre des comptes aux organismes qui finançaient le projet ? Ils ont décidé d'élaborer une définition qui conviendrait à la fois aux apprenants et aux personnes participant au projet.

À cette fin, 24 apprenants ont rempli deux questionnaires : l'un concernait le droit de regard des apprenants sur l'apprentissage, l'autre la participation des apprenants à l'organisation du projet « Blackfriars Scheme ». Un groupe du Centre s'est chargé de rassembler les données.

Le droit de regard sur l'apprentissage

La plupart des apprenants semblaient satisfaits de leur droit de regard sur leur propre apprentissage. Deux apprenants voulaient un droit accru, mais seulement 3 sur 24 pensaient que le droit de regard était partagé de façon égale. La participation à la préparation des documents, le fait de s'entraider, de diriger des ateliers et des groupes constituaient de bons exemples de ce droit de regard. À l'opposé, ils déploraient le fait d'être pressés ou forcés de faire quelque chose, la nécessité de supporter des bénévoles condescendants, le fait qu'on leur donne quelque chose à écrire, puis qu'on n'en tienne plus compte par la suite. De façon intéressante, certains apprenants considéraient le « droit de regard » comme une chose négative et préféraient parler de « responsabilité de l'apprenant ».

renseignements plus détaillés. Les locataires préfèrent s'adresser à un seul agent du logement qu'ils peuvent apprendre à connaître personnellement et à qui ils peuvent demander des renseignements de vive voix. Les agents du logement préfèrent eux aussi passer une partie de leur temps dans les bureaux locaux où ils peuvent rencontrer les locataires du secteur et travailler avec eux.

[On peut demander le rapport de ce projet à l'adresse suivante : Lewis Cohen Urban Studies Centre, 68 Grand Parade, Brighton BN2 2JY et obtenir de plus amples renseignements auprès de Rachel Lickiss, 49 Firle Crescent, Lewes, East sussex BN7 1QG. On trouvera de brèves précisions dans le numéro 5 du *Rapal Bulletin*, p. 9.

5 Le droit de regard des apprenants

En 1987, les apprenaqnts et les enseignants du projet « Blackfriars Literacy Scheme » de Londres ont décidé d'examiner ce que signifiait l'expression « droit de regard des apprenants » : voulait-on dire « participation » plutôt que « droit de regard » ? Voulait-on dire droit de regard sur la matière apprise ou sur l'organisation du projet, ou les deux ? Les apprenants pouvaient-ils exercer une influence quelconque si l'organisateur devait rendre des comptes aux organismes qui finançaient le projet ? Ils ont décidé d'élaborer une définition qui conviendrait à la fois aux apprenants et aux personnes participant au projet.

A cette fin, 24 apprenants ont rempli deux questionnaires : l'un concernait le droit de regard des apprenants sur l'apprentissage, l'autre la participation des apprenants à l'organisation du projet « Blackfriars Scheme ». Un groupe du Centre s'est chargé de rassembler les données.

Le droit de regard sur l'apprentissage

La plupart des apprenants semblaient satisfaits de leur droit de regard sur leur propre apprentissage. Deux apprenants voulaient un droit accru, mais seulement 3 sur 24 pensaient que le droit de regard était partagé de façon égale. La participation à la préparation des documents, le fait de s'entraider, de diriger des ateliers et des groupes constituaient de bons exemples de ce droit de regard. A l'opposé, ils déploraient le fait d'être pressés ou forcés de faire quelque chose, la nécessité de supporter des bénévoles condescendants, le fait qu'on leur donne quelque chose à écrire, puis qu'on n'en tienne plus compte par la suite. De façon intéressante, certains apprenants considéraient le « droit de regard » comme une chose négative et préféraient parler de « responsabilité de l'apprenant ».

Le droit de regard sur le projet

Les trois quarts des personnes de l'échantillon étaient satisfaites de leur droit de regard. Toutefois, même si elles considéraient que le fait d'assister aux réunions était le moyen de participer à la gestion du projet, quatre seulement assistaient régulièrement à ces réunions.

Cette recherche interne a amené la rotation des réunions du projet — et une augmentation du nombre de participants — et elle a engagé un débat sur le droit de regard par rapport à la responsabilité. Ceci constitue un exemple de recherche effectuée par un groupe d'apprenants dans le cadre de leur apprentissage. (On trouvera le compte rendu des résultats obtenus dans le numéro 6 du *Rapal Bulletin*, p. 4-5.)

6 L'alphabétisation dans la collectivité*

Cette recherche a pour but de déterminer comment les gens font usage de l'alphabétisation dans la vie de tous les jours et d'élaborer une notion « d'alphabétisation communautaire » distincte de celle que retiennent les écoles ou les milieux de travail. On effectue des entrevues auprès de personnes de Lancaster pour savoir comment l'alphabétisation entre dans leurs activités quotidiennes. L'entrevue porte sur des sujets très divers : « Que fait-on du courrier-rebut ? Qui s'occupe du journal familial ? Localement, à qui s'adresse-t-on pour obtenir des conseils ? » Il s'agit d'une histoire orale ou d'une étude « ethnographique » de l'alphabétisation. Nous nous intéressons à l'utilisation que chacun fait de l'alphabétisation. Pour commencer, nous interrogeons des apprenants en formation de base. Nous espérons pouvoir faire une étude plus systématique et plus détaillée que lorsque nous analysons les besoins des apprenants dans un cours d'alphabétisation. Les apprenants trouvent l'entrevue intéressante et certains souhaitent à leur tour effectuer des entrevues. Nous constatons que l'entrevue suscite des discussions, notamment sur la valeur de l'alphabétisation, les réseaux de soutien, les divers rôles que jouent les personnes dans l'alphabétisation, l'accès à l'information.

En plus des entrevues, il existe trois autres modes de collecte de l'information. Premièrement, on effectue des études détaillées de familles vaquant à leurs occupations quotidiennes. On observe alors comment l'utilisation des connaissances de base à la maison s'accorde avec les besoins des enfants à l'école, dans quelle mesure les exigences du foyer diffèrent de celles du milieu de travail, ce que font les gens lorsqu'ils décèlent des problèmes de lecture et d'écriture. Deuxièmement, on procède à des observations générales sur la lecture et l'écriture dans la collectivité locale, dans les magasins, les bureaux de poste, les hôpitaux. Troisièmement, on recueille

* Voir l'article suivant de David Barton : « Comprendre l'alphabétisme au quotidien ».

les données existantes sur les points d'accès à l'alphabétisation : bibliothèques, librairies, écoles, etc.

[Ce projet est financé par l'Université de Lancaster et le Economic and Social Research Council. On trouve de brèves précisions sur ce projet dans le numéro 6 du *Rapal Bulletin*, p. 11 et on peut obtenir de plus amples renseignements en s'adressant à David Barton, Department of Linguistics, Lancaster University, LA1 4UT.]

7 La gestion de la formation de base des adultes

Ces travaux en cours étudient des équipes de gestionnaires (y compris deux équipes de formation de base des adultes) et la façon dont elles accomplissent leur tâche de gestion. Pour déterminer comment les équipes s'y prennent, on examine plusieurs sources : procès-verbaux de réunions, programmes mis au point par les équipes, grilles indiquant le rôle des divers membres de l'équipe dans la formation des adultes ; réponses des membres aux questions concernant la nature du travail d'équipe. Le travail n'est pas encore terminé, mais apparemment :

a) il existe souvent une tension entre les objectifs éducationnels des personnes oeuvrant au sein d'équipes et le travail qu'elles doivent accomplir en tant que gestionnaires ;
b) les objectifs personnels concernant l'efficacité sont plus ambitieux que les objectifs extérieurs ;
c) il existe une configuration générale du travail de gestion ; les projets de planification regroupent à la fois les projets qui découlent des objectifs des gestionnaires et ceux qui résultent des exigences du travail ; la planification représente l'une des tâches des gestionnaires, au même titre que l'organisation des installations ou l'élaboration des procédures nécessaires pour assurer le fonctionnement de l'organisme et le travail des employés. Même si le temps consacré à ces activités varie selon la façon dont les gestionnaires interprètent leur fonction, selon le moment de l'année et selon l'expérience en gestion, il se peut toutefois qu'une connaissance concrète des tâches facilite le travail de gestion ;
d) les fonctions que les gestionnaires pensent exercer évoluent constamment ; mais souvent, pris par les activités, ceux-ci ne sont pas conscients de l'évolution de leur pensée.

[On peut obtenir plus de renseignements auprès de Mandy McMahon, 18 Thackley Old Road, Shipley, Bradford BD18 1DD, West Yorkshire. On trouve aussi quelques précisions dans le numéro 6 du *Rapal Bulletin*, p. 12 à 13.]

8 L'évaluation des progrès des apprenants

Ce projet étudie les techniques courantes d'évaluation utilisées dans les projets d'alphabétisation et dans d'autres secteurs de l'éducation. Ces renseignements servent à élaborer des modèles d'évaluation adaptés à l'alphabétisation des adultes, utiles aux apprenants et mettant l'accent sur la participation. Le projet a actuellement pour objectif de préparer un livret sur l'évaluation qui pourra servir aux personnes désireuses de faire un examen critique de leur façon de procéder dans ce domaine. Le livret en est actuellement à la phase d'expérimentation.

[Le financement du projet est assuré par l'ALBSU. Pour de plus amples renseignements, on peut s'adresser au responsable de la recherche Deryn Holland, Adult Education Research Centre, Cherry Tree Buildings, University of Nottingham, Nottingham. On trouve aussi de brèves précisions dans le numéro 6 du *Rapal Bulletin*, p. 11 à 12.]

9 Échange États-Unis — Grande-Bretagne

En juin 1988, 35 participants américains et 40 participants britanniques se sont rencontrés pendant une semaine à New York pour jeter les bases d'un processus d'échange d'informations, de recherche et de comptes rendus. Au départ, les participants se sont rencontrés en groupes autour de thèmes comme l'évaluation, la formation reliée au travail, l'alphabétisation dans le cadre de l'action communautaire, la formation centrée sur l'apprenant, la formation des enseignants et le financement. Pendant la semaine passée à New York, les groupes se sont rencontrés tous les jours et ont étudié des propositions de projets communs, ce qui les a amenés à examiner les ressemblances et les différences qui caractérisent la formation de base dans les deux pays.

Ces personnes ont travaillé à leurs projets pendant l'année, puis une quarantaine d'Américains sont à leur tour venus assister à une rencontre en Grande-Bretagne en juillet 1989. Le travail accompli par les groupes variait grandement, mais plusieurs d'entre eux, comme le groupe chargé de l'alphabétisation dans les prisons, ont décidé de rester en contact régulier.

[On trouvera des précisions dans le numéro 7 du *Rapal Bulletin*, p. 13-15 ainsi que dans le numéro 8, p. 12-14, et on pourra se renseigner auprès de l'ALBSU, 229 High Holborn, London WC1V 7DA.]

10 Projet de rédaction pour les apprenants gallois

Ce projet veut développer chez les apprenants l'aptitude à rédiger à la fois en gallois et en anglais et renforcer la confiance ainsi que la compétence des enseignants en leur fournissant l'occasion de rédiger et de comprendre

les différents processus qui interviennent dans la rédaction. Un bulletin publié régulièrement contient des articles écrits par des apprenants et des enseignants sur des idées de rédaction et de travaux de groupe, ainsi que des comptes rendus d'ateliers et de fins de semaine de rédaction.

[Pour plus de précisions, on communiquera avec Margaret Morris, Room 22, Llwyn-y-Bryn School, Walter Road, Swansea, West Glamorgan, Wales. On trouve aussi un court rapport sur ce sujet dans le numéro 8 du *Rapal Bulletin*, p. 9.]

CONCLUSION

Lorsqu'on examine ces dix exemples de recheche, la diversité est manifeste. Premièrement, des participants très divers (enseignants, apprenants, gestionnaires, chercheurs à temps plein) ont participé à la recherche. Deuxièmement, les projets ont été financés de façon fort variée, certains à l'échelle locale, d'autres à l'échelle nationale. Troisièmement, ces projets ont été menés dans des établissements tout à fait différents, selon des modes de collaboration différents. Certains projets ont été entrepris par des groupes d'apprenants en formation de base alors que d'autres ont été menés par des chercheurs à temps plein. D'une certaine façon, ces divergences reflètent les différents buts de la recherche.

Nous espérons que ces exemples constitueront un bon point de départ pour tenter de définir la recherche et de préciser ses liens avec la pratique. On constate un fort désir de relier la recherche à l'enseignement et d'inclure tous les participants, y compris les apprenants, dans le processus de recherche. Cependant, la recherche ne saurait porter uniquement sur le contexte de l'enseignement ; il faut aller plus loin et étudier d'autres aspects, comme les questions de gestion de l'alphabétisation. Par ailleurs, les gens tendent à replacer l'enseignement dans le contexte plus large de l'utilisation quotidienne, et à poser des questions fondamentales sur ce qu'est l'alphabétisation et sur sa valeur dans la société contemporaine.

La Grande-Bretagne connaît actuellement des modifications majeures du cadre juridique et du financement de l'éducation à tous les niveaux. La formation de base est particulièrement vulnérable et il importe toujours plus de rendre compte des activités relatives à ce domaine et d'y réfléchir.

COMPTES RENDUS DES CONFÉRENCES

Compte rendu n° 1 :
M. Hamilton et D. Barton, *Research and Practice in Adult Literacy*, 1985. Publié par l'Association for Recurrent Education, Cherry Tree Buildings, University of Nottingham, Nottingham.

Compte rendu n° 2 :

M. Baynham et R. Ivanic, *Research and Practice in Adult Literacy*. ILEA Language and Literacy Unit. Occasional Paper N° 1, septembre 1985. Publié par The Language and Literacy Unit, 1, Gerridge Street, London, SE1 7QT.

Compte rendu n° 3 :

G. Lobley, *Work in Progress*. ILEA Language and Literacy Unit. Occasional Paper N° 4, juillet 1988. Publié par The Language and Literacy Unit, 1, Gerridge Street, London, SE1 7QT.

Compte rendu n° 4 :

J. MacCaffery et B. Street, *Literacy Research in the U.K. : Adult and School Perspectives*, 1988, Rapal Publications. Diffusé par Avanti Books, 1 Wellington Road, Stevenage, SG2 9HR.

Compte rendu n° 5 :

M. Baynham et J. Mace, *Doing Research : Interviews, Tapes and Transcriptions*, 1986. Publié par The Lee Community Education Centre, 1, Aislibie Road, London, SE12 8QH.

COMPRENDRE L'ALPHABÉTISME AU QUOTIDIEN*

David Barton,
Université de Lancaster

* Traduit de l'anglais

INTRODUCTION

On peut aujourd'hui considérer l'alphabétisme de points de vue nouveaux. J'ai cherché, dans mes travaux, à comprendre la signification de ce que les gens lisent et écrivent dans la vie quotidienne[1] et je voudrais décrire ici le cadre dans lequel s'inscrivent la lecture et l'écriture au quotidien et démontrer qu'il est essentiel, pour comprendre l'alphabétisme, de les considérer dans leur contexte social. Trois aspects le caractérisent. Il nous faut premièrement, pour décrire l'alphabétisme quotidien, distinguer les *pratiques de lecture ou d'écriture* et les *événements de lecture ou d'écriture*. Il est utile, deuxièmement, de le considérer comme l'un des nombreux *domaines* de la lecture et de l'écriture. Troisièmement, il nous faut voir les pratiques de lecture ou d'écriture comme des *pratiques sociales* qui englobent les rôles que jouent les gens, les réseaux auxquels ils appartiennent et les valeurs et les attitudes qu'ils privilégient.

L'alphabétisme quotidien est une notion très riche à explorer. En voici une courte illustration. Dans le cours de la vie actuelle, les gens vivent constamment des situations où il leur faut savoir lire et écrire. Pour un habitant de Lancaster (Angleterre) où je vis, la première voix qu'il entend probablement au réveil le matin, est celle d'une personne qui lui lit un texte, un lecteur de nouvelles à la radio. À sa porte, le journal et du courrier l'attendent. Il y jette un rapide coup d'oeil. Avant même sa première tasse de thé, cet Anglais a vécu deux événements de lecture très différents l'un de l'autre. Nous pourrions poursuivre la description de sa journée et dire qu'il ira faire des courses, consultera un calendrier, suivra les instructions d'utilisation d'une nouvelle montre, rédigera un chèque ou laissera une note au laitier avant de retourner s'endormir le soir. Les activités pour lesquelles il faut savoir lire et écrire sont nombreuses et diversifiées.

Ce bref exemple nous permet de saisir tout ce que doit comprendre une vue d'ensemble de l'alphabétisme. Précisons d'abord que la lecture et l'écriture sont enracinées au coeur même des activités de la vie courante. On ne s'en sert pas uniquement au travail ou à l'école. En fait, plusieurs des activités de notre exemple diffèrent totalement de celles sur lesquelles on insiste dans l'univers scolaire. Prendre des notes ou consulter un calendrier, par exemple, ne semblent peut-être pas de prime abord le genre d'activités

enseignées à l'école et l'on pourrait bien penser qu'écouter des nouvelles n'a rien à voir avec l'alphabétisme.

En outre, nous constatons qu'il existe de nombreuses façons d'utiliser le mot écrit. Écouter des nouvelles lues, jeter un coup d'oeil rapide à la publicité reçue dans le courrier ou laisser une note au laitier sont toutes des activités fort différentes et dans chacune, la lecture ou l'écriture joue un rôle distinct. Les utilisations varient considérablement et ce n'est peut-être pas très utile de voir l'écriture comme une activité unique, la même dans toutes les situations. Des approches aux noms plus génériques comme « événements » ou « pratiques » de lecture ou d'écriture prennent ici tout leur sens. Nous constatons également qu'il nous faudrait parler de plusieurs alphabétismes, et non plus de l'alphabétisme au singulier. Si nous considérons l'écriture, il y a différentes façons d'écrire. Même si nous considérons seulement la lecture, nous voyons qu'il n'y a pas qu'une seule façon de lire mais de nombreuses façons de « saisir le sens d'un texte ».

Ces exemples concernent d'ailleurs une collectivité précise à un moment précis dans l'histoire. Ce n'est pas partout que le journal, le lait et le courrier sont livrés à la porte tôt le matin. Ce n'est que dans certaines cultures qu'il est considéré normal de commencer la journée assis à une table pour boire une tasse de thé tout en écoutant la radio et en lisant le journal.

Les contextes sociaux dans lesquels s'exercent la lecture et l'écriture dépendent des diverses sociétés et ont évolué avec le temps. Comme d'autres activités culturelles, les façons de lire et écrire se transmettent de génération en génération. Elles sont réorganisées et réinventées par chaque nouvelle génération. Il nous faut donc avoir un point de vue relativiste et situé dans une perspective historique.

L'exemple que nous avons donné pourrait comprendre des gens de tous les âges, des jeunes aux personnes âgées. Les gens apprennent à lire et à écrire tout au long de leur vie, pas seulement entre tel et tel âge, et toutes les activités constituent des formes d'apprentissage. Pour en tenir compte, notre vision d'ensemble de l'alphabétisme doit admettre le changement, devenir une perspective dynamique dans laquelle les gens sont perpétuellement en devenir plutôt que figés dans un modèle statique. Les exigences d'alphabétisme qu'une personne rencontre au cours de sa vie peuvent varier considérablement.

Ce sont des individus qui participent à des événements de lecture ou d'écriture : ils y sont activement mêlés, ils en sont conscients, ils les comprennent et leur donnent sens et valeur, ce qui par la suite les guide ou les contraint dans l'action. Les gens poursuivent des buts. Ils ont leurs propres buts et, en même temps, ils participent à une société qui leur impose ses exigences. La plupart des exemples donnés s'en sont tenus à la participation directe des

gens aux événements de lecture ou d'écriture dans la vie courante. Ces événements très variés ne représentent néanmoins qu'un aspect restreint de l'alphabétisme : l'exemple de l'écoute de la lecture des nouvelles à la radio montre comment l'alphabétisme fait partie d'activités beaucoup plus larges comme la compréhension de ce qui se passe autour de soi, du monde qui nous entoure. En tant que médium de communication, savoir lire et écrire structure certaines relations sociales.

Nous avons déjà fait plusieurs observations sur l'alphabétisme qu'on ne retrouve pas dans les opinions les plus répandues sur le sujet. La plupart des théories ont comme point de départ les contextes scolaires, des situations typiques où l'on enseigne la lecture et l'écriture. Les définitions les plus courantes de l'alphabétisme sont donc inspirées du modèle scolaire et, dans une moindre mesure, du monde du travail. Ces définitions vont souvent à l'encontre de ce que les gens vivent tous les jours. C'est peut-être là très précisément l'origine de la profonde divergence entre la lecture et l'écriture qu'utilisent les gens dans la vie quotidienne et ce qu'ils apprennent à l'école. C'est peut-être aussi dans la conception plus générale que se font les gens de l'alphabétisme peut différer considérablement des perceptions d'une personne aux prises avec des difficultés de lecture et d'écriture. Nous présumons que l'école, le milieu de travail et le milieu social constituent des domaines différents d'alphabétisme. Il nous faut trouver des moyens de parler de l'alphabétisme appliqué à ces différents domaines.

Si nous débordons du domaine de l'éducation, des questions différentes se posent et des phénomènes qu'une perspective scolaire ne faisait pas ressortir apparaissent. Par exemple, nous constatons que les gens apprennent les uns des autres et que, même adultes, ils continuent d'apprendre à se servir de leur langue. Nous constatons que les gens peuvent jouer des rôles différents dans un événement de lecture ou d'écriture. Un ensemble beaucoup plus vaste d'activités sont considérées comme des activités de lecture et d'écriture et l'alphabétisme prend ainsi un sens beaucoup plus riche.

ÉVÉNEMENTS ET PRATIQUES

Tous les jours, nous avons à lire et à écrire. Notre point de départ est la vie quotidienne et il nous faut des moyens de parler des activités quotidiennes. Comme nous l'avons déjà dit, il n'est peut-être pas utile de considérer l'écriture comme une seule activité, la même dans toutes les situations. Il n'est probablement pas très utile d'en abstraire une quelconque habileté générale et il est important de chercher ailleurs que dans l'individu ou dans le produit. Il nous faut élargir notre horizon et dans ce sens, les notions de « pratiques » et d'« événements » sont utiles. Plusieurs personnes utilisent ces termes, d'autres préfèrent parler d'« activité ». Voyons d'abord comment d'autres auteurs représentent les pratiques et les événements de

lecture ou d'écriture. Ces expressions font partie de conceptions assez nouvelles de l'alphabétisme que les linguistes, les sociologues, les anthropologues, les psychologues et d'autres définissent différemment selon leur point de vue.

D'abord, qu'entend-on par « pratiques » ? Le mot s'utilise dans plusieurs disciplines et plusieurs chercheurs l'accolent directement à l'alphabétisme. L'anthropologue Street parle d'un modèle « idéologique » de l'alphabétisme qui suppose que « sa signification dépend des institutions sociales dans lesquelles il s'inscrit » et que « les pratiques particulières de lecture et d'écriture enseignées dans n'importe quel contexte dépendent d'aspects de la structure sociale comme la stratification … et le rôle des établissements d'éducation » (1985, p. 8).

Les psychologues Scribner et Cole (1981) ne décrivent pas la lecture et l'écriture en termes d'habiletés. Ils préfèrent plutôt parler de pratiques, prétendant que l'alphabétisme ne peut se comprendre que dans le contexte des pratiques sociales où le savoir lire et écrire sont acquis et utilisés. Ils concluent ainsi leur étude de l'alphabétisme chez les Vai :

> « Au lieu de s'intéresser uniquement à la technique d'un système d'écriture et à ses conséquences attendues … nous considérons l'alphabétisme comme un ensemble de pratiques sociales qui se sert d'un système de symboles et d'une technique pour le produire et le diffuser. Alphabétisme ne veut pas simplement dire savoir lire et écrire un texte en particulier mais aussi appliquer cette connaissance à des fins précises dans des contextes précis d'utilisation. La nature de ces pratiques, et évidemment leurs aspects techniques, détermineront les types d'habiletés (les « conséquences ») associés à l'alphabétisme. » (1981, p. 236)

Leurs travaux approfondissent ce point de vue et ils expliquent comment les pratiques peuvent être comprises comme des moyens d'utiliser le savoir lire et écrire dans diverses situations (p. 234-238).

La seconde unité fondamentale de l'analyse est « l'événement ». La notion d'événement de lecture ou d'écriture trouve sa source dans l'idée sociolinguistique d'événements de discours. Le terme est utilisé le plus souvent dans une étude de Heath sur des collectivités américaines : elle décrit un événement de lecture comme « ce qui se passe quand la conversation tourne autour d'un écrit » (1983, p. 386). Ailleurs, elle le décrit d'une manière plus générale comme une situation de communication où lecture et écriture jouent un rôle constituant dans les interactions des gens et leurs processus d'interprétation (1982). Cette description est importante pour démontrer le rôle que joue le savoir lire et écrire dans tant d'activités de communication.

Il importe de déterminer et de décrire ces événements pour comprendre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par les enfants (et les adultes).

Deux expressions sont à retenir. Les « événements » de lecture et d'écriture désignent les activités particulières où l'alphabétisme joue un rôle ; il peut s'agir d'activités ordinaires et répétées. Les « pratiques » de lecture ou d'écriture désignent les façons dont culturellement les gens utilisent leurs connaissances dans un événement de lecture ou événement d'écriture. Pour le faire, trouver du papier et un crayon, décider de ce qu'on écrira et de l'endroit où laisser la note, nous faisons appel à nos pratiques d'écriture.

DOMAINES DE L'ÉCRITURE

Il peut exister différentes pratiques de lecture ou d'écriture dans différents domaines de la vie sociale. Le mot domaine est utilisé depuis longtemps dans l'étude des langues. Il est utile lorsque nous parlons de lecture et d'écriture usuelles parce qu'il nous permet de distinguer le foyer, l'école et le travail. L'école et le travail constituent deux domaines manifestes qui ont déjà fait l'objet d'études et où on peut trouver des pratiques distinctes de l'écriture ou de la lecture. Nous leur ajoutons le domaine de l'alphabétisme usuel. Nous considérons pour le moment que le foyer et la collectivité forment un domaine homogène. D'autres répartitions sont toutefois plausibles. Pour décider si quelque chose constitue un domaine distinct, nous procédons en partie d'après une approche sociologique, c'est-à-dire en établissant qu'il s'agit d'une situation sociale distincte, mais surtout à partir du fait qu'on peut identifier des types et des usages différents des savoirs lire et écrire.

Des institutions particulières soutiennent les trois domaines distincts du foyer, de l'école et du travail. Elles préconisent des définitions particulières de l'alphabétisme et entretiennent les pratiques connexes. Certaines institutions patronnent des définitions. Il est probablement vrai que différentes institutions définissent et contrôlent — ou influencent — divers aspects de l'alphabétisme. Par exemple, il peut être vrai que dans une culture donnée, la religion en influence les aspects rituels ; la famille influence les habitudes de communication personnelle ; le travail et l'école influencent les aspects publics et formels de la communication. Dans une certaine mesure, ces diverses institutions peuvent appuyer des pratiques de lecture ou d'écriture contradictoires. Il s'ensuit que les domaines ne sont pas égaux, qu'ils chevauchent et qu'ils sont reliés par un mouvement.

Pour comprendre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il est essentiel d'expliquer et de comprendre l'alphabétisme au quotidien. Nous faisons des activités quotidiennes un domaine distinct parce que nous croyons que les conditions de l'apprentissage sont dans ces activités quotidiennes et dans la compréhension que s'en font les gens. À partir des contextes quotidiens et en étudiant par la suite des situations à l'école et au travail, nous devrions

mieux comprendre l'apprentissage et considérer sous un éclairage différent les études basées sur l'école ou le milieu de travail.

Le domaine du foyer

Dans la culture dominante, le foyer est une niche écologique où l'alphabétisme survit, s'alimente et grandit. Dans de nombreux ménages, savoir lire et écrire fait partie intégrante de la vie du foyer. Outre l'exemple déjà donné, de nombreuses activités usuelles font appel, d'une manière ou d'une autre, à la lecture et à l'écriture. Parfois, ces connaissances sont primordiales et leur rôle manifeste ; parfois, il n'en est rien.

L'écrit se retrouve partout dans la maison : avis sur les emballages, sur les babillards, instructions, publicité-rebut, revues et livres. Faire la cuisine, manger, faire des courses, tenir des registres, célébrer sont autant d'activités qui font appel aux connaissances en lecture et en écriture. Lire et écrire ne constituent pas une fin en soi. Les activités dans lesquelles ils s'insèrent et dont ils font partie intégrante, visent d'autres buts plus vastes, comme survivre, consommer, agir dans le monde.

Dans de nombreux ménages, lire et écrire représentent une part essentielle des activités quotidiennes et, à de nombreux égards, le foyer est structuré en fonction de ces connaissances qui servent de support aux activités familiales. Il y a de nombreuses façons d'illustrer cela. Heath reconnaît la lecture et l'écriture dans les façons dont les familles utilisent le temps et l'espace et décrit comment les traditions d'alphabétisme :

> « ... sont entremêlées, de diverses manières, aux usages oraux de la langue, aux façons de négocier la signification, de décider de l'action à mener, d'acquérir un statut. Les modèles d'utilisation de la lecture et de l'écriture dans chaque collectivité sont liés aux façons d'utiliser l'espace (étagères de livres, murs décorés, affichage de numéros de téléphone) et le temps (heure du coucher, des repas, séances de devoirs) ».

Cette constatation se vérifie dans les foyers très alphabétisés mais, même dans les foyers qui le sont moins, la lecture et l'écriture jouent un rôle important. Des chercheurs ont recueilli des données très simples — le nombre de livres dans un foyer, par exemple — ce qui leur a permis de relever de très fortes disparités et d'être étonnés, dans notre monde d'alphabètes, par le nombre de foyers où il ne se trouve à peu près aucun livre. Toutefois, tous les foyers de Grande-Bretagne et d'Amérique du Nord sont touchés par la lecture et l'écriture. Il reste toujours les étiquettes sur les emballages, les comptes à payer, la publicité-rebut à trier et divers formulaires

et avis officiels dont il faut s'occuper. La publicité rebut est inévitable ; il faut en faire quelque chose et les gens adoptent des solutions individuelles pour venir à bout de ce flot continu (voir Taylor 1983, p. 27).

La question n'est pas de savoir s'il s'agit de foyers alphabètes ou non. Il ne serait pas juste de réduire le fait à un degré d'alphabétisme. L'étude de Heath et d'autres études font ressortir que les foyers font partie de collectivités qui considèrent différemment la lecture et l'écriture. Il n'est pas uniquement question de connaissances en lecture et en écriture mais d'un aspect de la dynamique globale des foyers. Contentons-nous pour le moment de souligner que dans le Trackton de Heath, même s'il est en marge de la culture dominante et qu'il est à de nombreux égards oral, la lecture et l'écriture continuent d'exercer une grande influence.

L'écriture, une pratique sociale

Nous présumons que l'utilisation de l'écriture et de la lecture dans la vie quotidienne du foyer et dans la collectivité en général constitue un domaine cohérent. Il s'agit d'un domaine distinct parce que la lecture et l'écriture ont leurs propres usages et sont entretenues de façons régulières ; nous nous attendons à constater des pratiques caractéristiques qui peuvent nous aider à comprendre d'autres domaines comme l'école.

Si l'alphabétisme usuel constitue un domaine distinct avec ses propres pratiques, il nous faut le documenter. En ce faisant, nous abordons plusieurs thèmes qui nous permettent de mieux définir l'alphabétisme et qui nous aident à identifier des aspects importants du contexte dont il nous faut tenir compte dans toute théorie de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. D'abord, il nous faut préciser que les *pratiques de lecture ou d'écriture* des gens font partie des *pratiques sociales*. Ensuite, il y a les *rôles* particuliers que jouent les gens et les *réseaux* de soutien auxquels il appartiennent. Ceci nous amène à ce que les gens pensent de la lecture et de l'écriture et de la *valeur* qu'ils attachent à l'alphabétisme. *L'alphabétisme et le changement* est aussi un thème très riche à explorer lorsqu'il est question d'écriture. Un dernier thème est celui de l'expression des *processus d'apprentissage* quotidiens au foyer et dans la collectivité. Je vais vous expliquer maintenant plus en détail ce que ces thèmes signifient. (Voir Barton et Padmore (1990) pour un exemple concret de l'application de ce cadre à la compréhension d'une collectivité en particulier.)

Les pratiques de lecture et d'écriture en tant que pratiques sociales

Dans toute collectivité, des modèles communs se dégagent des activités de lecture et d'écriture. Il faut voir ces pratiques comme des éléments des pratiques sociales. Les gens agissent pour une raison quelconque ; ils poursuivent des buts. La lecture et l'écriture servent à d'autres fins. En

général, les gens ne lisent pas pour lire ou n'écrivent pas pour écrire, ils lisent et écrivent pour faire autre chose, pour atteindre d'autres buts. Les gens veulent savoir à quelle heure part un train ou comment une nouvelle montre ou un magnétoscope fonctionne ; ils veulent garder le contact avec un ami ; ils veulent se faire entendre. Ils doivent payer des factures, faire cuire un gâteau d'anniversaire.

Lire et écrire peuvent faire partie de ces activités sociales. Ils s'y intègrent de différentes manières. Ils peuvent faire partie intégrante de l'activité ou avoir un rapport plus complexe.
Lire et écrire sont souvent une option parmi d'autres pour atteindre un but donné de communication ; pour trouver à quelle heure part un train, on peut avoir le choix entre le demander, téléphoner à quelqu'un ou consulter un horaire ; pour chacune de ces options, il faut d'une manière ou d'une autre savoir lire ou écrire. Les choix peuvent varier d'une personne à une autre, selon les formes de communication privilégiées. Considérer la lecture et l'écriture sous l'angle des pratiques sociales fait ressortir le but qui sous-tend les activités ; nous voyons aussi comment l'écrit s'associe à d'autres formes de communication, particulièrement au langage parlé.

Les rôles et les réseaux

Qui fait quoi ? Il existe des rôles adéquats et des rôles interdits. Tout le monde ne fait pas n'importe quoi. Nous pouvons examiner l'asymétrie des rôles de la lecture et de l'écriture aussi bien que ce que les gens admettent comme des activités appropriées ou interdites pour eux et pour les autres. Un journal anglais qui titrait en première page : « Les épouses écrivent les cartes de Noël... les époux rédigent les chèques » résume une division courante des rôles. Dans les couples, ce sont souvent les femmes qui écrivent pour des raisons personnelles, pour garder, par exemple, le contact avec les amis et les relations alors que les hommes s'occupent des affaires. Ces rôles peuvent être maintenus dans la mesure où les hommes sont incapables d'écrire une lettre personnelle et les femmes de rédiger un chèque. Cette division n'est cependant pas inflexible et les rôles ne sont pas toujours évidents. Des difficultés à lire ou à écrire ou un manque d'habiletés précises à cet égard peuvent influencer les rôles que jouent les gens.

Les rôles sont beaucoup plus étendus que cela et dans tout événement social, les gens jouent des rôles particuliers. Nous insistons sur les rôles parce que nous voyons que les pratiques de lecture et d'écriture ne concernent pas seulement les *habiletés* ; elles concernent plutôt ce qui *convient* ou pas. Il y a des rôles qui conviennent et d'autres qui ne conviennent pas. Décrire les actions des gens autrement qu'en termes d'habiletés est une étape importante dans notre compréhension de l'alhabétisme.

Les rôles s'exercent dans des réseaux. Nous pouvons décrire les réseaux sociaux de soutien qui existent et l'apprentissage non structuré qui s'y déroule. Les réseaux ont de vastes fonctions dont le travail, l'éducation des enfants et d'autres aspects de l'activité sociale. Parfois, le soutien est mis en place lorsque les gens décèlent des lacunes reliées à des activités où il faut savoir lire ou écrire. Lorsque les gens éprouvent des problèmes, leurs rôles peuvent être fort différents. Par ailleurs, l'existence même des réseaux empêche les problèmes de surgir : les gens ont recours à des réseaux d'aide pour éviter les problèmes.

Penser en termes de rôles et de réseaux et se rendre compte que chacun joue des rôles appropriés et non appropriés, cela rend plus manifeste la relativité des difficultés. Les gens n'ont pas besoin de dire qu'ils éprouvent des « difficultés » en lecture ou en écriture pour qu'un ami les aide à comprendre un formulaire d'impôt, ou pour demander à un préposé des chemins de fer de transcrire quelques horaires de train. Nous pourrions dire de certaines personnes qui s'occupent de soutien qu'elles sont en fait des intermédiaires dans des activités de lecture et d'écriture. Il peut s'agir d'un voisin ou d'un ami qui s'occupe de chiffres ou remplit des formulaires. Le soutien peut être institutionnalisé, par exemple les préposés des chemins de fer qui vérifient les horaires, les agents de voyage qui remplissent les formulaires de vacances à la place de leurs clients.

En essayant d'approfondir notre compréhension de l'alphabétisme au-delà des explications habituelles, nous constatons que les réseaux démontrent en outre que la lecture et l'écriture ne sont pas des questions individuelles : elles requièrent souvent le concours de plusieurs personnes. Les réseaux influencent également les attitudes des gens à l'égard de l'éducation et des possibilités qu'elle procure. À l'extérieur de la famille immédiate, d'autres parents peuvent exercer une influence déterminante. Fingeret (1983) décrit comment les gens aux prises avec des difficultés de lecture et d'écriture ont recours aux réseaux sociaux.

Les valeurs

Les gens perçoivent l'alphabétisme comme un phénomène social et leur interprétation sociale dépend des attitudes qu'ils adoptent à son égard et de leurs actions. Il s'ensuit que leurs opinions sur le sujet influence tant leur façon d'apprendre que ce qu'ils apprennent. Les attitudes et les actions d'un parent influencent le comportement d'un enfant à l'école. Nous essayons de trouver un moyen de parler d'alphabétisme pour tenir compte de ces attitudes. Dire que l'alphabétisme a une signification sociale va plus loin que dire qu'il comporte des dimensions sociales ou qu'il existe un conte social dans lequel il s'inscrit. L'acte de lire ou d'écrire devient symbolique : il prend un sens social, il peut devenir un acte de défi, ou un acte de solidarité, un acte de conformisme ou un symbole de changement.

Les gens expriment entre autres les valeurs qu'ils attachent à l'alphabétisme dans les attitudes morales qu'ils adoptent à cet égard. Toute une gamme de valeurs sociales et morales se rattachent à l'écriture. Les gens ont des valeurs, des attitudes et des sentiments à l'égard de l'alphabétisme et ces valeurs sont le fondement de leurs pratiques et influencent leurs actions. Les valeurs s'expriment dans les pratiques. Les gens ont souvent, par exemple, des opinions très arrêtées sur la lecture à table pendant les repas ou les annotations manuscrites dans les livres. Ces valeurs se manifestent aussi dans les opinions sur la censure des écrits.

Les valeurs s'expriment aussi clairement dans l'importance relative qu'on attache à la lecture et à l'écriture par comparaison avec d'autres domaines comme les activités manuelles et physiques. Parfois la lecture et l'écriture sont opposées au travail, à d'autres moments elles sont assimilées aux loisirs. Dans notre étude historique, par exemple, nous avons eu l'impression que les gens estimaient qu'il valait mieux lire que ne rien faire, mais qu'il vaut mieux se livrer à un « vrai » travail que de lire (Voir des exemples dans Barton 1988). L'écriture n'est pas une simple activité cognitive, les sentiments l'habitent également.

Les changements et l'accès

La lecture et l'écriture sont liées de diverses manières aux changements dans la vie des gens. Premièrement, les gens écrivent à certaines époques, à certaines étapes particulières de leur vie. Les exigences de la vie changent : il y a des moments où ils ont besoin d'écrire plus et d'autres où cela est moins nécessaire. Cela peut s'expliquer par des changements au travail ou dans la vie personnelle. Par exemple, les exigences changent pour les parents lorsque leurs jeunes enfants grandissent et vont à l'école. C'est souvent en de telles occasions que les adultes décident de retourner à l'école. Ils veulent dans leur vie des changements que la lecture et l'écriture rendent possibles. L'accès à des cours de formation de base et à divers ateliers d'écriture fait naître de nouvelles occasions de changement. Les gens n'ont pas tous accès également à l'alphabétisation.

Les liens qui relient le passé au présent comportent déjà l'idée de changement. D'une génération à l'autre, les gens transmettent une culture. Dans nos études sur l'alphabétisme à Lancaster, nous pouvons comparer différentes générations et voir comment les pratiques sont transmises de l'une à l'autre. Historiquement, il existe des liens avec les générations antérieures et dans notre étude actuelle, nous pouvons voir comment les gens que nous avons rencontrés veulent que la vie diffère pour leurs propres enfants. Ces gens transmettent une culture dans un milieu en changement.

L'évolution sociale rapide que l'on connaît actuellement constitue un autre aspect du changement car les nouvelles techniques et les changements

politiques modifient les exigences à l'égard des gens. De nouvelles pratiques sociales donnent lieu à des possibilités différentes. Ainsi le remboursement des factures par versements est plus facile ou les nouveaux systèmes de paiement par chèque dans les supermarchés exigent des degrés moindres d'alphabétisme. Certains changements sociaux exigent des degrés supérieurs, d'autres des degrés moindres. Un autre exemple de la technologie moderne est le choix entre l'envoi de messages par la poste ou le téléphone, ou lorsque les gens y ont accès, par télécopieur, télex ou courrier électronique. Le cheminement pour faire le choix dans une situation particulière est très compliqué et doit tenir compte de facteurs tels la disponibilité, le coût, l'habileté technique, la fiabilité et autres. Toutes ces possibilités changent rapidement.

Les processus

La lecture et l'écriture ont souvent été considérées seulement sur le plan des processus en cause et elles ont été étudiées dans des contextes scolaires réguliers. Ces processus s'inscrivent toutefois dans un contexte et l'apprentissage non structuré au foyer et dans la collectivité a aussi son importance. Notre étude de l'écriture et de la lecture dans la collectivité nous montre plusieurs exemples des théories usuelles de l'apprentissage où les gens expliquent comment ils procèdent pour apprendre, pour mémoriser. Une personne affichait des listes de mots partout dans la maison pour les mémoriser, quoiqu'elle ait indiqué par la suite que cette méthode s'était révélée totalement inefficace. Une autre personne écrit des nouveaux mots sur des bouts de papier « pour les sortir du méli-mélo de la page ». Les théories de l'apprentissage auxquelles ont recours les gens à l'école, à différents niveaux, proviennent, dans une certaine mesure, des expériences vécues au foyer pour acquérir des connaissances usuelles.

Résumé

L'ensemble de ces observations nous permet de décrire avec cohérence les événements de lecture et d'écriture au foyer et dans la collectivité de sorte que dans chaque événement, nous puissions identifier des phénomènes comme les rôles, les réseaux et les valeurs. En résumé, la perspective sociale de l'alphabétisme nous permet de constater que pour comprendre la lecture et l'écriture, il nous faut les considérer comme des processus multiples et non uniques. Ceux-ci varient selon le contexte social, d'un domaine à l'autre, et d'un événement à l'autre. Le terme « pratiques » les décrit mieux que le terme « habiletés ». Nous obtenons ainsi une vue d'ensemble dynamique et relativiste où une perspective historique est préférable à un modèle statique. Les définitions dominantes fondées sur l'école et le travail vont souvent à l'encontre de ce que les gens font dans la vie courante. Le foyer, l'école et le travail constituent des domaines différents de l'alphabétisme que soutiennent les institutions qui en patronnent les définitions. Nous devons continuer à chercher des façons de parler d'alphabétisme dans ces différents domaines.

NOTE

1. Une version plus détaillée de ce document se trouve dans le chapitre « The Social Nature of Writing » dans *Writing in the Community*, de D. Barton et R. Ivanic (éd.). Les idées ont été élaborées en collaboration avec Mary Hamilton, Roz Ivanic et Sarah Padmore.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARTON, D., « Exploring the historical basis of contemporary literacy », *Bulletin trimestriel du Laboratory of Comparative Human Cognition*, 10(3), p. 70-76.

BARTON, D. et PADMORE, S., « Roles, Networks and Values in Everyday Writing », in D. Barton & R. Ivanic (eds.), *Writing in the Community*, Sage, 1990.

FINGERET, A., « Social Networks : Independance and Adult Illiterates », *Adult Education Quarterly*, 33(3), 133-146, 1983.

HEATH, S.B., « What No Bedtime Story Means : Narrative Skills at Home and School », *Language in Society* 11, 49-76, 1982.

HEATH, S.B., *Ways With Words*, Cambridge University Press, 1983.

SCRIBNER, S. et COLE, M., *The Psychology of Literacy*, Harvard University Press, 1981.

STREET, B., *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press, 1985.

TAYLOR, D., *Family Literacy*, Heinemann, 1983.

EXISTE-T-IL UNE CULTURE ILLETTRÉE ?

Dominique Brunetière
Jeannette Metay
Thierry Sylvestre
CUFCO, Université d'Angers

I. ITINÉRAIRE D'UNE DÉMARCHE DE FORMATION ET DE RECHERCHE-ACTION

Le Centre universitaire de formation continue de l'Université d'Angers (CUFCO) a animé du mois d'octobre 1985 au mois de décembre 1988 une formation de formateurs en alphabétisation d'adultes francophones, de type recherche-action, visant à repérer des éléments culturels propres à la population illettrée. Nous avons conçu cette formation en proposant à la fois des approches diversifiées (linguistique, sociologique, psychologique, etc.) et un processus de réflexion sur le problème de l'illettrisme et sur les représentations que nous en avons.

En avril, mai et juin 1985, le CUFCO a mis en place une formation de formateurs intitulée « Illettrisme et pratiques d'alphabétisation » qui s'adressait à l'ensemble des formateurs du département. Seuls les formateurs du centre d'alphabétisation d'Angers, le « LEC », ont répondu. Cette formation animée par un psycho-sociologue, un ethno-sociologue, une psycho-sociologie formatrice en alphabétisation et un linguiste, s'est déroulée en deux temps. Une première phase a permis, outre une approche des différentes méthodes de lecture utilisées chez les enfants et chez les adultes (ce qui répondait à une attente très forte des formateurs), une réflexion sur l'illettrisme. Elle a pu mettre en évidence des carences dans la connaissance du public concerné et des représentations de l'illettrisme et des illettrés variables selon les pratiques, les motivations, les itinéraires personnels de chacun. La deuxième phase a permis aux animateurs de répertorier les besoins en formation des formateurs, besoins qui pourraient déboucher sur une formation de type recherche-action.

L'illettrisme, problème linguistique et culturel

Le but de la formation était de permettre aux formateurs non seulement de mieux maîtriser les difficultés rencontrées près de personnes analphabètes, mais aussi de faire évoluer selon des perspectives nouvelles les conditions dans lesquelles ils agissent. Les attentes et les questions des formateurs ont permis de dégager deux axes de réflexion importants : la possibilité d'observer des éléments culturels spécifiques de la population

illettrée, et les difficultés que pose la prise en compte du caractère uniquement oral de la langue chez eux.

Une deuxième formation a donc commencé en octobre 1985, dont l'objet était, d'une part, de décrire l'emploi de la langue fait par les stagiaires en alphabétisation et d'utiliser cette description en vue d'un meilleur apprentissage ; d'autre part, de cerner l'environnement culturel des pratiques d'alphabétisation. Deux options étaient ainsi proposées aux formateurs, l'une sur « langue et alphabétisation », l'autre sur « illettrisme et culture ».

Existe-t-il une culture illettrée ?

L'objet du stage intitulé « illettrisme et culture »* était de cerner l'environnement culturel des pratiques d'alphabétisation en essayant d'en mettre à jour les enjeux. La formation a été envisagée à partir de trois axes principaux :

— *l'axe de la recherche* : recherche collective avec les formateurs et si possible avec les stagiaires en alphabétisation sur l'identité collective et l'identité en négatif des stagiaires, basée sur l'observation/description de leur espace domestique et de leur quotidien, impliquant une étude comparative de la culture lettrée/culture illettrée ;

— *l'axe de l'élucidation de son propre rapport à la culture* : repérage de l'appartenance et des références culturelles des formateurs, valorisation ou dévalorisation de la « culture populaire » (populisme et misérabilisme) ;

— *l'approfondissement de la notion de culture* : avec les oppositions suivantes : culture populaire/culture savante, culture orale/ culture écrite, culture dominée/culture dominante.

La recherche était centrée sur l'hypothèse suivante : *Il existe une culture illettrée différente de la culture lettrée.*
Les trois axes définis pour la formation ont amené les formateurs à s'intéresser à la procédure (méthodes d'observation, techniques d'entretien mais aussi méthodes documentaires) et ont induit une démarche de type recherche-action.

---

* L'équipe de recherche était composée de Marie-Odile Durand, Jeannine Nohé, Marie-René Noveileau, André Gaxon, Auguste Gourdon, Bernard Le Divenach.

Hypothèses de base et hypothèses opératoires

Après avoir énoncé l'hypothèse centrale de la recherche, nous avons essayé de définir une méthodologie qui permette de la vérifier auprès de la population illettrée du Maine & Loire. A partir du travail de réflexion sur la culture populaire, le groupe a posé comme préalable à la recherche la possibilité d'appréhender la culture à partir du quotidien. Nous avons considéré que la culture populaire est différente de la culture savante et qu'elle englobe la culture illettrée. Nous avons également considéré que, pour la culture populaire, il existe une uniformité au niveau des normes et des valeurs plutôt qu'au niveau des conduites et des pratiques quotidiennes.

Nous avons voulu vérifier dans le cadre de l'enquête (sans que cela constitue le seul but de l'entretien) les hypothèses suivantes :

— *la culture illettrée urbaine est différente de la culture illettrée rurale*. L'assimilation de la culture illettrée à la culture populaire entraînait une recherche axée sur l'étude de la population urbaine. Or il ne va pas de soi que l'illettrisme en milieu urbain et en milieu rural recouvre les mêmes réalités ;

— *il existe des savoirs légitimes, reconnus et des savoirs non reconnus*. Les savoirs des illettrés, reconnus par les formateurs qui envisagent l'illettrisme sans *a priori* négatif, ne sont pas de type scolaire, n'ont pas été appris à l'école et ne sont pas l'objet de diplôme. L'enquête veut tenter, au travers des questions sur l'histoire du travail et sur l'histoire de la scolarité, de montrer l'existence de savoirs non reconnus chez les illettrés ;

— *il existe des processus d'acquisition et de constitution des savoirs différents chez les lettrés et chez les illettrés*. Les savoirs des illettrés ne sont pas aquis comme le sont ceux des personnes alphabétisées. Ils se fondent sur l'implicite, sur l'évidence : l'expérience fruit des expériences. Ils renvoient à un découpage du temps et de l'espace où la notion de projet n'est pas pertinente.

Premières analyses et réflexions sur l'outil d'enquête

Après avoir effectué la première série d'enquêtes (entre janvier et septembre 1987, 40 entretiens avec des illettrés et 5 entretiens avec des personnes alphabétisées), les membres du groupe de recherche ont essayé de construire une méthodologie d'enquête. Plusieurs hypothèses posées pendant la confection du questionnaire d'entretien ont été testées : illettrisme et dépendance par rapport au milieu, illettrisme et fratrie, illettrisme et marginalité. Les premiers résultats obtenus semblent infirmer les représentations communes de l'illettrisme comme stigmate.

Les questions formulées s'étant avérées plus pertinentes pour un public lettré, non seulement l'échantillon témoin lettré a été reconsidéré, mais également la méthodologie d'enquête a été modifiée pour rendre compte de l'inadéquation de la grille d'entretien. S'appuyant sur un article traitant de l'artefact d'enquête, le groupe a construit une grille d'analyse prenant en compte les non-réponses, la compréhension de la question, la difficulté à répondre, les réponses multiples, l'affectivité et la subjectivité intervenant dans les réponses.

En conclusion, et pour se limiter aux effets sur la formation, les formateurs-chercheurs ont mis en question leurs représentations de l'illettrisme et des illettrés. Ils ont pu relativiser l'expérience que leur avait procuré la relation duelle avec « leurs » stagiaires. Après avoir réfléchi aux éléments valorisants de l'environnement des illettrés, ce que nous avons appelé « culture illettrée », les formateurs et les chercheurs de notre groupe ne conçoivent plus l'illettrisme comme un stigmate.

II. L'ENQUÊTE

1. La population d'enquête

1.1 La population illettrée d'enquête, une population en demande de formation

Le nombre des illettrés objets de l'enquête est de 40. On peut les répartir selon l'âge, le sexe, l'origine géographique, la situation familiale, l'habitat et la profession dans le tableau suivant :

AGE	[illegible]	[illegible]	[illegible] ans	
	21	16	3	
SEXE	masculin		féminin	
	28		15	
ORIGINE	urbaine		rurale	
	20		20	
SITUATION FAMILIALE	seuls	avec leurs parents	avec leurs enfants	en foyer
	9	19	10	2
HABITAT	locataire		propriétaire	
	28		12	
PROFESSION	11 ouvriers 8 employés 1 retraité 12 sans profession		3 petits boulots 5 handicapés	

Parmi les 12 illettrés sans profession, 2 le sont à cause d'une maladie.

On peut remarquer que les professions de leurs parents diffèrent sensiblement des leurs : 28 pères sont ouvriers, 5 sont employés, 2 sont artisans et 3 agriculteurs. Deux illettrés n'ont pas su donner de réponse.

Cinq mères sont ouvrières, 10 sont employées et 3 agricultrices. Il y a 16 mères sans profession et 1 handicapée. Cinq des personnes interviewées n'ont pas su répondre à cette question.

Il s'agit d'une population jeune, à majorité, masculine, d'origine urbaine autant que rurale, qui compte un tiers de personnes sans profession et 5 handicapés sur 40 illettrés. Ces données ne sont pas représentatives de la population illettrée du Maine & Loire, mais sont significatives de la population illettrée en demande de formation. L'illettré cache son handicap, mais quand il fait des démarches auprès des services sanitaires et sociaux, ses difficultés ne tardent pas à être repérées. De même, et cela peut expliquer en partie la proportion de jeunes parmi les personnes visées par l'enquête, l'Agence nationale pour l'emploi (A.N.P.E.), qui propose aux jeunes sans formation qualifiante des stages d'insertion, a été alertée sur ce problème.

Les illettrés, par ces divers intermédiaires, sont mis en contact avec les groupes d'alphabétisation. Il s'agit pour notre enquête de personnes issues des groupes d'alphabétisation du département.

1.2 L'échantillon témoin lettré : illettrisme et dépendance familiale

L'échantillon témoin lettré devait nous permettre d'effectuer des comparaisons et de valider ou d'invalider un certain nombre de nos hypothèses par l'observation des convergences ou des divergences entre les deux populations. Il était donc important qu'il soit construit comme l'échantillon illettré. Cela n'a pas été totalement possible.

Notre échantillon d'enquête est composé de 17 personnes. Le tableau en constitue un descriptif comparable à celui de la population illettrée d'enquête.

ÂGE	16-29 ans	30-49 ans	> 50 ans	
	4	10	3	
SEXE	masculin		féminin	
	8		9	
ORIGINE	urbaine		rurale	
	16		1	
SITUATION FAMILIALE	seuls	avec leurs parents	avec leurs enfants	en foyer
	4		13	
HABITAT	locataire		propriétaire	
	11		6	
PROFESSION	6 ouvriers 1 T.U.C. 9 sans profession		1 emploi saisonnier	

On ne peut guère hasarder de comparaison du point de vue du travail entre ces deux populations du fait des conditions particulières de l'enquête. En effet, l'échantillon lettré était composé de chômeurs participant à des stages d'insertion ou de remise à niveau.

[illegible]

[illegible] On peut se demander si [illegible] partagée par plusieurs, voire par tous les [illegible]

[illegible] que dans la population d'enquête [illegible] Il y a seulement 3 illettrés sur 40

Si l'on compare le nombre de personnes vivant sous le même toit dans les deux populations, on observe des différences sensibles dans la composition du milieu familial.

	génération − 1	génération + 1
Âge de la population illettrée	42,5 %	25 %
Âge de la population lettrée	23 %	77 %

Génération − 1 signifie que l'interviewé vit avec ses parents ; génération + 1 signifie au contraire que l'interviewé vit avec ses enfants. On n'a pas fait figurer dans ce tableau 22,5 % de non-réponses à cette question parmi les illettrés.

Comme on peut le constater, il y a un déséquilibre net entre les deux populations puisque près de la moitié des illettrés vivent avec leurs parents alors que 3 personnes sur 4 dans l'échantillon témoin vivent avec leurs enfants.

Il semble donc que les illettrés sont plus volontiers à la charge de leur famille. Cet élément est une des composantes de leur situation d'assisté. Si on peut parler ici de dépendance par rapport au milieu familial, il faut dès maintenant attirer l'attention sur le fait que la notion de dépendance n'a pas pour nous de caractère négatif.

1.3 Des parents illettrés aux germains lettrés : la solitude de l'illettré

Les renseignements recueillis sur le milieu familial d'origine (père, mère et fratrie) permettent d'observer un certain nombre d'éléments qui isolent l'illettré dans sa famille.

Les illettrés sont issus de familles nombreuses. Il n'y a que 9 illettrés dont les familles ne comptent que 3 enfants au plus, alors que 31 d'entre eux appartiennent à des familles de 4 enfants ou plus (parmi lesquelles 15 comprennent 8 enfants ou plus). Par comparaison, dans l'échantillon lettré, les familles de moins de 4 enfants sont au nombre de 5, et 4 seulement ont 8 enfants ou plus (ce qui correspond aux statistiques départementales).

Les illettrés sont issus de fratrie lettrée. On peut se demander si l'illettrisme n'est pas une difficulté partagée par plusieurs, voire par tous les membres d'une fratrie.

Les données étudiées montrent que dans la population d'enquête, 33 familles n'ont qu'un seul enfant illettré. Il y a seulement 3 illettrés sur 40

qui font partie d'une fratrie totalement illettrée et 1 d'une fratrie majoritairement illettrée. L'illettrisme n'est donc pas partagé par les frères et soeurs : l'illettré est isolé dans sa fratrie.

Les illettrés sont les aînés. Au regard des constatations faites aux deux paragraphes précédents, on s'interroge quand même sur le lien qui peut exister entre l'illettrisme et le milieu familial. Ce handicap ne serait-il pas lié au rang dans la fratrie ? Les illettrés seraient plutôt des aînés.

Dans notre population d'enquête, on relève 31 illettrés qui sont des aînés ou qui peuvent être considérés comme tels. (On considère comme aîné le premier enfant dans une famille de moins de 4 enfants, le premier et le deuxième dans une famille de moins de 8 enfants, les 3 premiers dans une famille de moins de 12 enfants, les 4 premiers enfants dans une famille de plus de 12). L'hypothèse est pleinement vérifiée dans le cadre de notre enquête.

1.4 Du handicap physique au handicap psycho-social : la dépendance de l'illettré

Certains des illettrés interviewés ne travaillaient pas parce qu'ils étaient handicapés. Il paraît important de mieux cerner cette notion de handicap par rapport au milieu social, au milieu familial mais peut-être d'abord par rapport au milieu scolaire.

En France, il existe une grande diversité d'orientations pour les élèves en difficulté scolaire. L'enfant peut sortir du circuit normal d'apprentissage dès l'âge de 7 ans, après 2 années d'échec au cours préparatoire (classe où l'on apprend à lire et à écrire). Pour l'enseignement primaire (de 6 à 11 ans), la classe de perfectionnement s'adresse à des enfants dont l'échec scolaire est faible, sans gros déficit intellectuel et sans handicap visuel, auditif, moteur, ou de la conduite et du comportement. Les enfants présentant ces handicaps sont orientés vers des instituts médicaux pédagogiques (IMP) ou des instituts médicaux éducatifs (IME). Dans les IMP, on peut garder les enfants jusqu'à 14 ans.

Pour le premier cycle de l'enseignement secondaire (de 11 à 16 ans), les enfants sortant de classes de perfectionnement sont orientés vers les sections d'éducation spécialisée des collèges (SES) ou en ENP. Ceux sortant d'IMP sont orientés vers les instituts médicaux professionnels (IMPRO).

Sur la population d'enquête de 40 personnes, on relève 20 personnes qui ont été scolarisées en IMP ou IMPRO. Le repérage de ce point particulier dans les entretiens directifs s'est révélé difficile pour ceux d'entre nous qui n'étaient pas familiarisés avec ces classes. En effet, il est rare qu'un illettré parle de cela, parfois parce que cela lui est pénible, mais aussi parce qu'il

ne sait pas toujours nommer les classes qu'il a fréquentées. Il est particulièrement important dans de tels cas que l'analyse ne soit pas faite par des personnes coupées de ces réalités.

Au handicap scolaire succède pour beaucoup d'entre les illettrés le handicap social. Après leur passage en IMPRO, les handicapés peuvent être accueillis dans des centres d'aide par le travail (CAT) où ils travaillent et perçoivent un « salaire » qui ne correspond pas au travail fourni mais qui est plutôt une sorte de subvention. Dans l'échantillon illettré d'enquête, 5 personnes sont en CAT et une est sous tutelle.

Parmi les autres, il y a 18 chômeurs. Cela ne doit pas surprendre car une des raisons pour lesquelles l'illettré entreprend une démarche de formation est la perte de son travail par manque de qualification. Il n'en reste pas moins que ce nombre est élevé.

Dix illettrés ont un emploi stable, 3 font des petits boulots et 3 sont des mères au foyer.

1.5 Du rural à l'urbain : intégration ou isolement ?

L'une des hypothèses de la recherche était qu'il existe une différence entre l'illettrisme urbain et l'illettrisme rural et que cette différence pourrait se marquer à travers des éléments culturels propres. Il était important dans cette perspective de définir la notion de « milieu rural ».

Il apparaît par exemple que les critères de naissance et de scolarisation en milieu rural ne permettent pas de définir la population rurale. On peut répondre à ces critères et ne pas être un rural. Il a paru important d'introduire un critère de stabilité. Ont été considérées comme rurales les personnes nées et scolarisées (jusqu'à l'âge de 16 ans — ou ayant vécu au moins jusqu'à cet âge) en milieu rural, dont les parents sont issus du même milieu.

Notre population d'enquête s'est partagée en 2 groupes : le groupe d'illettrés urbains pour les 20 personnes résidant à Angers et le groupe d'illettrés ruraux pour les 20 autres résidant à Baugé, Beaupréau, Saumur et Segré.

Après avoir classé les interviewés, on a procédé au repérage de critères permettant de mesurer un indice d'isolement dont on a posé comme hypothèse qu'il est plus faible en milieu rural, parce que les illettrés sont mieux intégrés dans leur milieu. Les indicateurs permettant d'évaluer cet indice sont les suivants : le fait d'être propriétaire de son logement (il y a un plus grand nombre d'illettrés propriétaires en milieu rural : 10 ruraux pour 2 urbains), le fait de n'avoir pas ou peu déménagé, l'activité professionnelle, l'environnement familial.

En utilisant ces indicateurs, on peut classer les illettrés interviewés selon leur indice d'isolement plus ou moins fort.

	URBAIN	RURAL
indice d'isolement fort	6	2
indice d'isolement moyennement fort	9	3
indice d'isolement moyennement faible	5	7
indice d'isolement faible	0	8

Les illettrés de milieu urbain ont un indice d'isolement plutôt fort alors que les illettrés ruraux ont un indice d'isolement faible. Les données concernant les handicaps vus aux paragraphes précédents (IMP, IMPRO, CAT et tutelle) confirment ces relevés puisque 7 ruraux sur 20 (35 %) sont handicapés contre 13 urbains sur 20 (65 %).

On peut donc dire que l'illettré rural est mieux intégré que l'illettré urbain. Ceci résulte d'une meilleure connaissance de son environnement, d'un enracinement géographique plus important, d'une plus grande stabilité, d'un indice d'isolement géographique et psychosocial plus faible. Cette meilleure intégration de l'illettré rural laisse supposer l'existence d'une culture illettrée rurale distincte d'une culture illettrée urbaine.

2. Les caractéristiques culturelles des illettrés

L'approche des caractéristiques culturelles des illettrés vise à mettre à jour les processus cognitifs distinctifs des illettrés par rapport aux processus cognitifs des lettrés. Il s'agit moins d'appréhender des comportements fondamentaux (des manières de faire, des manières d'agir) que d'appréhender des jugements de valeur (des manières de penser).

L'analyse vise à cerner les manières de penser à partir de ce que les illettrés disent de leur histoire du travail, disent de leur histoire de la scolarité, disent de leur représentation de la lecture, de l'écriture et du calcul, mais également de cerner les manières de penser à travers la façon dont ils le disent, la manière dont ils structurent leur discours.

L'analyse de l'organisation du discours des illettrés s'effectuera à l'aide des travaux de Schatzmann et Strauss sur l'entretien et les formes d'organisation de l'expérience. Elle devra donc tenir compte de ce que les illettrés disent, de la façon dont ils le disent et surtout du type de réaction au questionnement lettré, c'est-à-dire la façon dont les illettrés vont répondre aux questions dans le cadre d'un entretien directif et notamment par rapport à la situation artificielle d'un entretien.

Cette situation d'entretien est une communication de groupe à groupe, du groupe illettré au groupe lettré sur le mode et avec les techniques de communication lettrés. Par rapport à cette situation, les illettrés peuvent répondre et réagir de façons diverses : le conformisme, la non-compréhension, la non-réponse, la distanciation mais également la résistance aux questions.

Dans cet échange entre groupes, il s'agit de porter attention à l'analyse des non-réponses qui sont très significatives, et notamment de repérer l'intériorisation du modèle scolaire comme modèle dominant et sa conséquence, l'infériorisation des illettrés liée à leur stigmatisation sociale.

2.1 Des hiérarchies des techniques et des savoirs

Nous avons établi une hiérarchie des techniques de lecture et d'écriture afin d'évaluer les acquis des illettrés interrogés. Ceci correspondait à une volonté de décrire le plus précisément possible la population d'enquête.

	CALCUL	LECTURE-ÉCRITURE
NIVEAU 0	savoir compter son argent	lecture déchiffrement, écriture copie
NIVEAU 1	savoir additionner et soustraire (niveau d'abstraction 1)	lecture minimale et écriture copie
NIVEAU 2	savoir multiplier et diviser (niveau d'abstraction 2)	lecture déchiffrement, écriture minimale
NIVEAU 3		lecture et écriture minimale

Afin de nous permettre de classer les illettrés interviewés selon ces niveaux, plusieurs questions ont été posées sur les représentations de la lecture, de l'écriture et du calcul et sur celles de l'apprentissage de ces techniques. Les réponses données ne nous ont pas permis d'effectuer ces classements et nous ont contraint à nous interroger sur nos propres représentations de ces techniques et de leur apprentissage.

2.2 Les représentations du lire, écrire, compter : pragmatisme et rationalisme

Les questions « *Qu'est-ce que savoir lire pour vous ?* » et « *Qu'est-ce qui vous a le plus intéressé dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul ? Pourquoi ?* » ne sont pas comprises de la même manière par les lettrés et par les illettrés. Les lettrés, parce qu'ils maîtrisent ces techniques socialement reconnues, les perçoivent comme des savoirs et répondent en termes de classification. Les illettrés n'ayant pas cette possibilité de recul, répondent en termes d'action.

On s'aperçoit ainsi que les non-lettrés ne répondent pas à la question « *Qu'est-ce que savoir lire pour vous ?* », qui est typiquement une question de lettré, en termes de savoir, mais qu'ils répondent à la question « *Qu'est-ce que lire pour vous ?* » Cela renvoie au sens même de notre question. Nous lettrés, avons posé cette question en référence à des niveaux de lecture qui avaient été déterminés avant l'enquête. Les réponses reproduites ci-dessous montrent la non-validité de ces questions pour déterminer le niveau d'illettrisme des interviewés.

À la question « *Qu'est-ce que savoir lire pour vous ?* », 2 illettrés ont donné les réponses suivantes : « *C'est pour les papiers et dans les magasins.* » « *C'est passer un temps, ça désennuie.* » Ces réponses, qui reflètent celles de la grande majorité des illettrés interviewés, sont faites en termes d'action, non de connaissance. D'autre part, la lecture est conçue soit comme une nécessité, soit comme une activité inutile.

À la question « *Qu'est-ce qui vous a le plus intéressé dans l'apprentissage de la lecture, écriture, calcul ? Pourquoi ?* », les mêmes personnes ont répondu, respectivement : « *Les trois, parce que c'est dans la vie de tous les jours.* » « *La lecture, le calcul aussi parce qu'il faut calculer.* »

Les illettrés ont des difficultés à établir des classifications, à hiérarchiser des techniques qui supposent une forte implication de leur part. Mais on constate également que leurs réponses sont très utilisaristes : « *c'est dans la vie de tous les jours* », « *il faut calculer* ». Cet aspect est très sensible lorsqu'on compare, pour ces mêmes questions, les entretiens d'illettrés et ceux de lettrés.

Les lettrés interviewés à la même question répondent en fonction d'abstraction. Ils rationalisent leur expérience de cette technique, tandis que les illettrés donnent des réponses très pragmatiques.

Deux réponses à la question « *Qu'est-ce que savoir lire pour vous ?* », tirées d'entretiens lettrés illustrent notre propos : « *Comprendre un livre, comprendre ce qu'ils disent à la télé.* » « *On fait partie de la société. On se sent intelligent* ». Ces réponses font appel à l'abstraction. « *Comprendre* », *(faire)* « *partie de la société* » mettent en relation la technique de la lecture avec des éléments qui en sont éloignés mais qui déterminent son sens et son rôle social.

« *Savoir lire pour me guider sur la route est important, c'est tout* ». Cette réponse d'un illettré, tout comme les deux citées plus haut, s'oppose totalement à la conception de la lecture donnée par les lettrés : la lecture n'est qu'une technique (« *pour me guider sur la route* ») qui n'a d'utilité que personnelle (emploi très marqué du pronom personnel).

2.3 Savoir-faire et savoir

Certaines questions de l'entretien directif étaient destinées à faire émerger les représentations formelles des apprentissages et à vérifier l'hypothèse qu'il existe des savoirs légitimes, reconnus et des savoirs non reconnus. Ceci renvoyait, dans la théorie des savoirs, à l'opposition entre apprentissage et enseignement, entre expérience et instruction.

Les réponses des illettrés à la question « *Comment avez-vous appris le ou les métiers que vous avez exercés ?* » montrent que les illettrés n'intègrent pas les modèles des lettrés. L'apprentissage ne passe pas pour eux par le milieu scolaire. « *J'ai appris cela, avec les autres ouvriers, sur le tas.* » « *En travaillant.* » « *On fait comme les autres, on suit.* » « *Quand j'ai sorti de l'école, j'ai commencé à travailler. Je faisais comme les autres. J'ai fait rentrer tout ça dans ma tête.* » « *En suivant le conseil qu'on me donnait et en faisant* ».

Comme le montrent ces réponses, c'est l'expérience acquise en regardant les autres travailler et en les imitant qui a constitué bien souvent leur apprentissage. Quand l'école est citée, il s'agit d'établissements dits professionnels (IMPRO) qui donnent une initiation à la vie professionnelle.

2.4 Les illettrés apprennent autrement

En se référant aux analyses de sociologie de la communication de Schatzmann & Strauss, les distinctions entre les modes de discours et à travers eux les modes de pensée des classes populaires et des classes moyennes peuvent être rapportées à la distinction illettré/lettré notamment en ce qui concerne :

— le nombre des points de vue adoptés au cours de la communication ;

— la plus ou moins grande faculté de se mettre à la place de l'auditeur ;

— le nombre et les types de classification ;

— les cadres d'organisation du discours et des procédés stylistiques (énumération, répétition mais très rarement approfondissement).

Réaction au questionnement lettré

L'étude des questions mal ou non comprises permet d'analyser les réactions des illettrés à des questions s'adressant à des lettrés. On se rend compte qu'ils répondent de manière vague, par des énumérations concrètes ou par des flots d'images.

Ainsi, à la question « *Pouvez-vous parler d'un très bon souvenir ?* » qui implique affectivement la personne interviewée, a-t-on obtenu des réponses du type : « *J'ai une vie heureuse depuis mon mariage avec D.* » ou bien « *Plein de monde autour de moi. Passer une bonne journée* ». La première réponse élude la question posée, tandis que la seconde renvoie à une situation concrète, imagée : le bonheur, c'est d'être entouré.

Les réponses à la question « *Si vous aviez le choix (pour l'achat de vos meubles), où les prendriez-vous ?* » illustrent également ce rapport au questionnement lettré : « *Je voudrais les meubles anciens.* » « *Dans un magasin.* » « *Ça, je ne sais pas. On les avait pris chez Pascal, route de Fouance.* » Les deux premières réponses sont très vagues, alors que la troisième est très concrète.

Le traitement des classifications

La dernière question citée au paragraphe précédent renvoie aussi aux types de classification adoptés par les illettrés. Ici, la comparaison entre un entretien lettré et un entretien illettré permet de mesurer l'écart entre lettré et illettré dans le nombre et le type des classifications adoptées.

Lorsqu'on lui a demandé « *Si vous aviez le choix (pour l'achat de vos meubles), où les prendriez-vous ?* », un lettré a répondu : « *Chez Morin, la cuisine et la chambre. Chez Mobis, le salon. J'irais chez But, si j'avais à acheter.* »

Il y a là une hiérarchisation des magasins, puisque le magasin de meubles Morin est plus « chic » que le magasin « Mobis », tandis que « But » constitue le magasin tout-venant. D'autre part, la perspective adoptée dans la question est bien comprise puisque l'interviewé fait la différence entre ce qu'il souhaiterait s'il en avait les moyens, et ce qu'il peut acheter actuellement (« si j'avais à acheter »).

À la même question, un illettré a répondu en citant lui aussi le magasin Morin, mais pas dans la même perspective : « *Auprès de Super-M Meubles Morin, j'y ai été faire un tour, un jour. C'est beau les meubles qu'il faut, mais il en faut des sous.* »

Cette réponse est un jugement de valeur qui n'introduit aucune classification de l'ordre de ce qui est possible ou ne l'est pas en fonction de ses moyens (« il en faut des sous »).

La personnalisation des relations sociales

Pour analyser les représentations que se font les illettrés du travail, il leur a été posé la question suivante : « Pour vous, dans un métier, qu'est-ce qui vous paraît le plus important (par ordre de préférence) :

— l'apprentissage du métier ;

— l'intérêt du travail ;

— l'ambiance ;

— les horaires ;

— le salaire ;

— la possibilité de promotion ;

— autre ... »

On constate que majoritairement, les illettrés interviewés privilégient l'ambiance, l'apprentissage et l'intérêt du travail (ce qui ne les empêche pas de citer le salaire, par exemple, mais avec les trois cités) alors que les lettrés placent en premier lieu plutôt la possibilité de promotion, les horaires et le salaire.

Par rapport au travail et aux relations sociales, les illettrés sont donc centrés sur le groupe, et les lettrés sur la tâche. Cette centration est marquée également dans la manière dont ils nomment ceux avec qui ils travaillent : ils appellent les gens par leur nom, et non par leur fonction.

Illettrisme et changement

L'entretien directif comprenait des questions dont le but était d'observer si les illettrés envisagent des changements dans leur espace intérieur. L'objectif était de répondre à l'hypothèse selon laquelle les illettrés vivent dans un temps polychrone, qu'on peut caractériser par l'absence de planification, de projet.

« *Si vous pouviez changer quelque chose dans votre logement, qu'est-ce que vous aimeriez changer ?* » a entraîné des réponses du type : « ***Rien*** », « *Je ne suis pas chez moi, je ne peux rien changer* », « ***Rien****, je suis bien comme je suis* », « *J'en sais rien* », « ***C'est Maman qui voit*** », « *Dans ma chambre ? C'est très bien la maison moi j'ai pas à me plaindre* ».

La personnalisation des relations sociales

Pour analyser les représentations que se font les illettrés du travail, il leur a été posé la question suivante : « Pour vous, dans un métier, qu'est-ce qui vous paraît le plus important (par ordre de préférence) :

— l'apprentissage du métier ;

— l'intérêt du travail ;

— l'ambiance ;

— les horaires ;

— le salaire ;

— la possibilité de promotion ;

— autre... »

On constate que majoritairement, les illettrés interviewés privilégient l'ambiance, l'apprentissage et l'intérêt du travail (ce qui ne les empêche pas de citer le salaire, par exemple, mais avec les trois cités) alors que les lettrés placent en premier lieu plutôt la possibilité de promotion, les horaires et le salaire.

Par rapport au travail et aux relations sociales, les illettrés sont donc centrés sur le groupe, et les lettrés sur la tâche. Cette centration est marquée également dans la manière dont ils nomment ceux avec qui ils travaillent : ils appellent les gens par leur nom, et non par leur fonction.

2.5 Illettrisme et changement

L'entretien directif comprenait des questions dont le but était d'observer si les illettrés envisagent des changements dans leur espace intérieur. L'objectif était de répondre à l'hypothèse selon laquelle les illettrés vivent dans un temps polychrone, qu'on peut caractériser par l'absence de planification, de projet.

« Si vous pouviez changer quelque chose dans votre logement, qu'est-ce que vous aimeriez changer ? » a entraîné des réponses du type : *« Rien »*, *« Je ne suis pas chez moi, je ne peux rien changer »*, *« Rien, je suis bien comme je suis »*, *« J'en sais rien »*, *« C'est Maman qui voit »*, *« Dans ma chambre ? C'est très bien la maison moi j'ai pas à me plaindre »*.

Ces réponses sont fortement marquées de conformisme. L'important semble être le présent, considéré comme immuable. Ce qu'illustre très bien la phrase suivante : *« J'y suis bien mieux qu'où j'étais avant. »*

Par opposition, les réponses des lettrés montrent une volonté de changement liée à un projet : *« La chambre de ma fille, un lit et une armoire »*, *« Ma cuisine avec beaucoup de placards pour mettre tous les appareils, le confort dans ma cuisine. »*

Les réponses des lettrés qui iraient dans le sens de celles des illettrés s'opposent elles aussi à ces dernières par la signification qu'on peut leur donner : *« Je ne vois pas quoi. On s'habitue à ce que l'on a, on s'attache aux meubles même les plus anciens. »*

Le lettré qui a donné cette réponse est attaché à l'histoire des objets, ce que montre sa réponse à la question sur le choix de meubles : *« J'achèterais des vieux meubles chez un antiquaire. J'aime les meubles d'époque. »* Il y a donc, là également, un projet.

3. Mise en question du questionnement lettré

Au-delà des réponses que nous a apportées cette recherche sur l'illettrisme et sur les représentations que nous en avons, il nous apparaît que le plus important a été la découverte que notre mode d'enquête par entretien avec des questions que nous, chercheurs et formateurs-chercheurs, avions élaborées n'était pas adapté au public objet de l'enquête.
La recherche de la bonne réponse reste toujours prioritaire par rapport à la bonne question. Il ne va pas de soi qu'une bonne question amène la bonne réponse. Il faut en effet tenir compte de l'origine de celui à qui on s'adresse (d'où il parle, d'où soi-même l'on parle). La communication entre groupes sociaux ne se fait pas sans difficultés. Schatzmann et Strauss nous mettent en garde : *« Il faut prendre en compte tout ce qui tient à la situation d'entretien pour interpréter correctement ces différences entre les classes sociales. »*

Notre type de questionnement lettré, pour des lettrés, n'est pas pertinent ici.

III. PRÉSUPPOSÉS THÉORIQUES ET IDÉOLOGIQUES (Dominique Brunetière)

> « Ce qui est fait et dit en matière de lutte contre l'illettrisme nous apprend bien plus de choses sur ceux qui agissent ou parlent que sur un objet qu'aucun d'eux ne parvient à saisir »
>
> LAE et NOISETTE

Notre tentative de mettre à jour les fondements idéologiques et théoriques qui ont guidé notre travail empirique est un prolongement de la remarque de Jean François LAE et Patrice NOISETTE : « Nous ne pouvons donner d'interprétation univoque de quelque propos que ce soit tenu sur l'illettrisme. Par contre, il est possible de discerner les significations ou les valeurs qui s'y rattachent en tenant compte directement du lieu dont il provient ». C'est de ce lieu qu'il s'agit.

A la rencontre des évidences

Au début de la recherche, le groupe de travail s'est retrouvé confronté aux lancinantes questions liées à l'urgence de la Lutte contre l'illettrisme : combien sont-ils ?, qui sont-ils ?, comment faire pour les sortir de leur illettrisme ?, etc. Au-delà d'un illettrisme ayant la couleur de l'évidence, les besoins des formateurs s'affirmaient essentiellement à travers une demande de type technicienne qui pouvait se réduire aux expressions suivantes : « comment leur apprendre à faire une division le plus rapidement possible », « trouvons la meilleure méthode pour leur apprendre à lire un journal », ou encore « comment faire pour qu'ils arrivent à écrire quelques phrases en quelques mois ». La formulation de départ de la recherche : « existe-t-il une culture illettrée ? » ne répondait pas immédiatement à la demande et aux interrogations des formateurs, sa forme interrogative et fermée était de plus inductive et fortement provocatrice.

Opposer d'entrée de jeu une image positive de l'illettrisme, par le biais de la reconnaissance culturelle, à l'image négative de l'illettrisme handicap ou stigmatisé, pour reprendre l'expression de GOFFMAN, revenait à jouer une évidence contre une autre évidence.

L'objectif principal de la recherche était moins de cerner les causes ou les conséquences de l'illettrisme que de décrire la population concernée et ses caractéristiques culturelles. Parallèlement s'affirmait un désir d'aborder les mécanismes de passage de l'oral à l'écrit, d'envisager une innovation pédagogique et méthodologique et d'oeuvrer à la prise de conscience des représentations et des motivations de la Lutte contre l'illettrisme.

Ces objectifs manifestes des formateurs/chercheurs s'articulaient autour de 3 axes : un approfondissement de la notion de culture, une com-

paraison entre culture lettrée et culture illettrée, ainsi qu'un travail sur son rapport personnel à la et à sa culture.

La culture comme ensemble de manières de faire, de sentir et de penser constituait la définition provisoire pour l'ensemble du groupe. Cette définition de départ, suffisamment large, nous situait d'emblée dans une approche de type anthropologique avec toutes ces conséquences méthodologiques.

Le paradoxe de la culture

La notion de culture est ambiguë, elle [illegible] à la fois une abstraction et une constr[illegible]. Derrière [illegible] d'une culture illettrée fonctionnait l'hypothèse [illegible] tincte de la spécificité lettrée. L'unité supposée des illettrés dépassait toutes les diversités des situations en s'affirmant culture au singulier.

Non seulement une culture peut en cacher une ou plusieurs autres, mais surtout toute culture ne peut appréhender une culture différente qu'avec ses propres critères, rendant ainsi très difficile la mise à jour des caractéristiques de l'autre. Dans la recherche, les interrogations typiquement lettrées, comme les différents niveaux de lecture ou le rapport personnel à l'écriture, ont été mises en oeuvre à l'aide de l'entretien directif, technique purement lettrée. Certaines questions étaient difficilement compréhensibles pour les illettrés, malgré les nombreuses précautions prises ; les réponses nécessitaient un minimum de technologie lettrée, mais surtout certaines questions n'étaient pas des questions pour les illettrés.

L'approche culturelle de l'illettrisme véhicule ses propres présupposés. À l'unité artificielle des valeurs communes s'ajoute la croyance en l'expérience comme source d'auto-formation permanente. Cette dernière idée masque le fait qu'une expérience professionnelle ou extra-professionnelle peut aussi bien être source de régression que de développement intellectuel.

Les 3 postulats implicites

Le premier postulat consistait à affirmer que les techniques ou moyens de communication déterminaient des modes de communication. Ces modes de communication ou de penser étaient tout à la fois des mentalités, des logiques ou encore des cultures. Corollairement, l'écrit et l'oral étaient considérés chacun comme des techniques de communication spécifiques impliquant chacun un mode de penser particulier.

Le deuxième postulat renvoyait à l'opposition traditionnelle entre culture populaire et culture savante. Derrière cette opposition apparaissent, d'une part, les rapports de domination entre cultures et, d'autre part, l'exis-

tence de savoirs reconnus comme légitimes, distincts de savoirs non reconnus comme tels, notamment les savoir-faire. Dès le début de la recherche, la culture illettrée se trouvait implicitement contenue au cœur de la culture populaire.

Le dernier postulat avait pour point de départ la distinction entre pensée concrète et pensée abstraite, qui trouvait son prolongement et sa justification théorique dans l'opposition entre pensée analogique et pensée numérique, et sa justification dans la théorie des deux cerveaux (cf. Paul Watzlawick).

Cette dichotomie n'est pas nouvelle, on la trouve aux origines de l'anthropologie, notamment chez Levy-Bruhl avec son opposition entre pensée prélogique et pensée logique. Les anthropologues ont très tôt pris conscience de l'existence d'une pensée différente de notre rationalité dont la logique nous échappait. La difficulté d'appréhender un autre mode de penser avec son propre mode de penser nous conduisit à considérer cette pensée comme illogique, ou au moins prélogique.

Plus près de nous, J. GOODY se pose la question suivante : « Y a-t-il des intellectuels dans les sociétés primitives ? » Question pertinente reprise sous une autre forme par W.J. ONG : « Les sujets illettrés (de société orale) identifient les figures géométriques en leur donnant des noms d'objets, jamais abstraitement comme des cercles, des carrés, etc. Un cercle sera appelé une assiette, un crible, un seau, une montre, la lune ; un carré sera appelé un miroir, une porte, une maison, un noyau d'abricot. (Ils) identifient les dessins comme des représentations de choses réelles qu'ils connaissent. Ils ne se réfèrent jamais à des cercles ou à des carrés abstraits mais plutôt à des objets concrets ».

Les hypothèses de travail

Le postulat de l'opposition pensée concrète/pensée abstraite lié à la problématique de la culture populaire illettrée orienta la recherche vers deux hypothèses. Il s'agissait moins de mettre à jour des savoirs différents entre lettrés et illettrés que de rendre compte de la différence des processus d'acquisition des savoirs. La deuxième hypothèse de travail consistait à rendre compte de la culture populaire illettrée dans l'uniformité au niveau des valeurs plutôt qu'au niveau des pratiques. Cette hypothèse s'appuyait sur l'analyse de R. HOGGART sur *La culture du pauvre* où il remarque que s'il est difficile de trouver une uniformité dans les attitudes et les activités quotidiennes des membres des classes populaires, il reste sans doute possible d'élucider une uniformité dans « ce qu'il faudrait faire » pour être dans la norme, comme le précise l'auteur : « il existe une norme qui n'est pas toujours respectée mais qu'il faudrait respecter » (p. 48).

Un des premiers travaux du groupe de recherche a consisté en un travail de fiches de lecture sur les actes d'un colloque sur la culture populaire. Les principales caractéristiques de la culture populaire mises à jour furent les pratiques sociales liées à la parenté, à la vie associative, aux fêtes et aux loisirs, notamment ceux du jardinage et du bricolage.

D'autres caractéristiques s'affirmaient, particulièrement dans le monde ouvrier, comme une certaine mobilité tant dans le logement qu'au niveau du couple. Enfin, en ce qui concernait l'écriture, elle répondait à la nécessité, au plaisir et au militantisme tandis que la lecture n'était pas perçue comme utile et restait vécue le plus souvent comme un divertissement clandestin, source de perte de temps si ce n'est de mauvaises idées.

Ces réflexions conduisirent à l'hypothèse d'une culture illettrée urbaine différente d'une culture illettrée rurale. Derrière cette hypothèse, l'environnement socioculturel immédiat de l'illettrisme était envisagé comme facteur d'intégration dans le monde rural et facteur d'exclusion pour le monde urbain.

Conséquence de l'approche anthropologique et de la définition provisoire de la culture, le groupe de recherche décida très vite d'appréhender la culture au travers du quotidien. La culture au quotidien nous semblait un des meilleurs accès au mode de penser lié à l'illettrisme. A travers les comportements insignifiants de tous les jours concernant le travail, les loisirs, les déplacements, les relations ou les habitudes alimentaires, nous pensions mettre à jour un rapport spécifique des illettrés au temps et à l'espace. Les pratiques culturelles quotidiennes constituaient le lieu privilégié de l'intériorisation des valeurs et des modèles culturels.

L'approche de l'observation du quotidien se déroula en deux temps pour les membres du groupe. Un premier travail sur nos propres habitudes alimentaires permettra de réfléchir sur nos représentations du bon et du mauvais, du bien et du mal. Cette démarche préalable sur nos manières de faire et de penser les pratiques alimentaires avait pour but de mieux nous situer par rapport à nos cultures d'appartenance et de référence.

Une observation de l'environnement domestique du ou des stagiaires illettrés par leur formateur allait suivre ce premier travail. Cette ébauche d'observation participante ne donna pas les résultats escomptés en raison des difficultés matérielles, des contraintes et des biais créés par la situation.

Les informations recueillies par la recherche documentaire et par les observations ont permis de préciser les différentes hypothèses retenues. L'approche anthropologique sous-jacente à la formulation de la question-sujet : « existe-t-il une culture illettrée ? », devait nous conduire vers une approche qualitative fondée sur la méthode d'observation participante. La réalité du terrain d'observation, les difficultés de la mise en oeuvre des outils

d'observation, l'extension et l'imprécision des concepts utilisés tout comme les caractéristiques des hypothèses de travail nous orientèrent insensiblement vers des méthodes d'interrogation plus classiques utilisant les techniques comme l'entretien ou le questionnaire. Par commodité, l'approche quantitative prenait le dessus sur l'approche qualitative en faisant apparaître une contradiction au regard du sujet étudié, contradiction présente jusqu'au terme de la recherche.

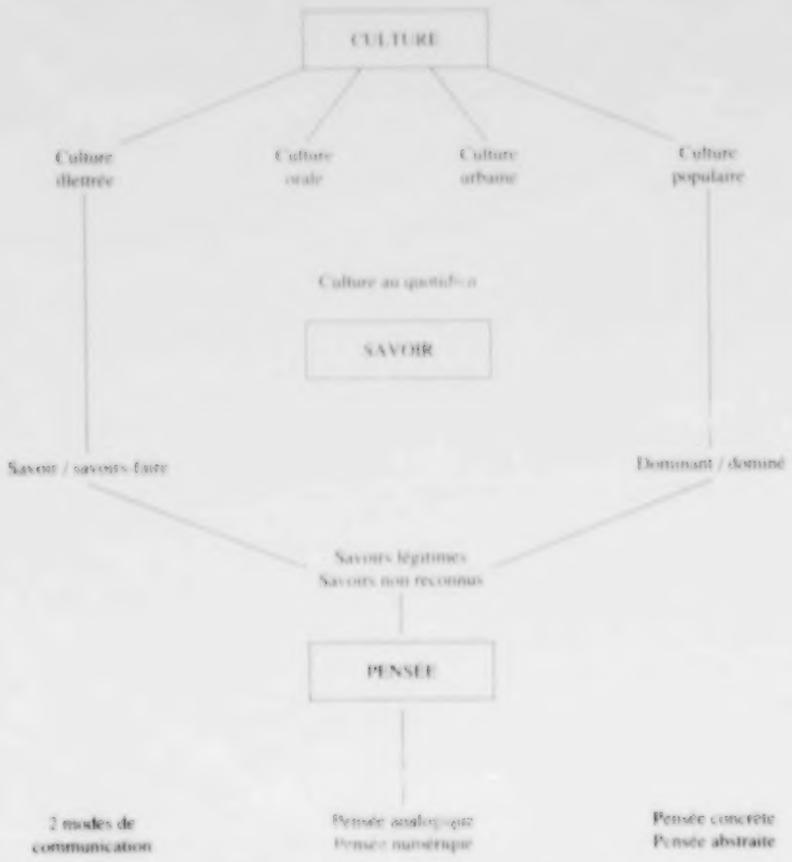
Un jeu de concepts clés

Le concept de base de culture renvoyait à toute une série d'oppositions : culture illettrée/culture lettrée, culture orale/culture écrite, culture populaire/culture savante, chaque élément d'une opposition correspondant à un élément de chacune des autres oppositions. En ce qui concerne l'illettrisme et l'oralité, l'oral ne pouvait pas servir de refuge ou de compensation pour celui qui ne maîtrisait pas ou qui maîtrisait mal la technique de l'écrit. La langue orale n'a pas la même fonction pour un illettré que pour un lettré d'une part. La difficulté d'accès à l'écriture est le plus souvent occasionnée par une faible maîtrise de l'oralité comme moyen de communication. D'autre part, la structure de la langue orale dans une société de l'écrit est plus ou moins assujettie aux normes de l'écriture et se différencie de la structure de la langue orale d'une société sans écrit.

Le deuxième concept clé se présente plutôt sous la forme d'une notion, celle de savoir. La notion de savoir est une notion typiquement lettrée et parler de savoir à un illettré n'a pas beaucoup de sens. Le Savoir comme ensemble de connaissances objectivées et transmissibles s'oppose aux savoir-faire comme le singulier majuscule s'oppose au pluriel minuscule. Nous retrouvons ici la distinction entre la parole qui est action et le mot qui est une chose. Cette notion de Savoir renvoie aux savoirs légitimes liés à l'instruction par opposition aux savoirs non reconnus issus de l'expérience et la pratique.

La notion de pensée constitue le dernier concept clé. Ce concept a un aspect global et traverse tous les autres. Il a été utilisé à partir de la distinction pensée concrète/pensée abstraite et s'appuie sur la théorie des deux cerveaux dans l'opposition entre pensée analogique et pensée numérique. La pensée est prise ici dans le sens du mode de communication ou de mentalité.

Nous pouvons représenter le jeu de concepts selon le schéma suivant :



Pour une théorie des savoirs

La théorie des deux hémisphères cérébraux, le gauche siège de l'analyse, de la rationalité, le droit celui de la globalité, de l'intuition, peut conduire à une théorie de la communication. Ces deux modes de communication ou manière de penser correspondent à deux processus cognitifs

distincts qui cohabitent à l'intérieur de chaque individu. Le mode de communication dominant pour un individu dépend en grande partie de son itinéraire personnel, de son type de socialisation, du mode d'éducation dominant, pour tout dire de sa culture d'origine.

La technique de la lecture, de l'écriture et du calcul permet vraisemblablement de développer l'hémisphère gauche de manière privilégiée. La technique graphique, pour reprendre l'expression de J. GOODY, développe considérablement les capacités d'abstraction de l'individu en domestiquant son raisonnement logique. Par le biais de l'apprentissage reposant sur l'imitation, la répartition et l'initiation, les expériences de la vie quotidienne sont également source de connaissances de nature différente des connaissances lettrées. L'expérience, comme ensemble de connaissances empiriques tirées des expériences pratiques, s'appuie de manière dominante sur le développement de l'hémisphère droit, soit sur un développement simultané des deux hémisphères.

L'opposition artificielle entre oral et écrit implique une ambiguïté dans le statut de l'oreille et surtout de l'oeil. En distinguant et en définissant la langue orale et la langue écrite comme des techniques de communication et des processus cognitifs différentiels, nous n'avons pas pour autant élucidé leurs fonctions respectives dans le cadre de l'oralité et de l'écriture.

L'oreille est située au centre de l'espace auditif ; il est possible d'entendre en fermant les yeux. L'oreille renvoie à une certaine intériorité et se situe dans un espace multi-dimensionnel. Le statut de l'oeil reste beaucoup plus paradoxal. L'espace visuel est devant nous, il crée une sorte de distance entre la chose et nous. L'oeil renvoie à une certaine extériorité et relève d'un espace bidimensionnel.

L'oeil au sein de la logique graphique (l'écrit considéré comme support du raisonnement expérimental) sert à déchiffrer les lettres, les mots, les ensembles de mots, les espaces entre les mots. Selon les analyses de J. GOODY, cette structure des mots mis en liste ou répartis en tableau induit une signification objective, un ordre hiérarchique dans le cas de la liste, une symétrie close dans le tableau. Ces techniques graphiques de base déterminent un type de raisonnement et un mode de pensée typiquement lettrés selon GOODY.

Au sein de la logique orale, l'oeil par l'observation est le support indispensable au raisonnement empirique fondé sur les pratiques sociales ou les expériences vécues. La perception visuelle est dans ce cas globalisante et sert à la production et à la construction d'images.

L'oral dépend avant tout du contexte pour sa signification et son interprétation. La dimension temporelle et la personnalisation sont des com-

posantes essentielles de l'oralité. À l'inverse, l'écrit est intemporel et impersonnel, les écrits survivent à leurs auteurs et certains écrits sont anonymes.

En transposant l'analogie japonaise du temps représenté par un rond et de l'espace représenté par un carré, nous pourrions dire que l'oral est rond tandis que l'écrit est carré.

L'importance du contexte dans l'oral nous a conduit à développer notre réflexion sur pensée analogique et pensée numérique, à l'aide des travaux de E.T. HALL sur la culture, en retenant notamment les concepts de contexte fort ou faible, de temps polychronique et monochronique, et de message rapide ou lent. Le contexte est dit fort ou riche lorsque la communication y fait fortement référence, dit faible en cas d'absence ou de faible référence au contexte dans le cadre de la communication. Les systèmes de communication à temps polychroniques désignent les systèmes dans lesquels les individus peuvent mener plusieurs tâches simultanément, les systèmes monochroniques étant ceux où les individus planifient leur temps, désignent des priorités et ne peuvent faire qu'une chose à la fois.

La théorie des deux cerveaux avec son aspect systématique et parfois caricatural, a constitué un des fils directeurs de notre recherche. Le jeu dichotomique de départ entre pensée analogique et pensée numérique s'est enrichi tout au long de la recherche. L'essentiel des points retenus peut être présenté de la manière schématique suivante :

Processus cognitifs et modes de communication (tableau élaboré à partir du schéma des 2 hémisphères de P. Babin et M.F. Kouloumdjan)

PENSÉE ANALOGIQUE (globale) —	PENSÉE NUMÉRIQUE (séquentielle) —
Apprentissage	Enseignement
Expérience	Instruction
Logique de compréhension	Logique d'explication
Pédagogie de l'exemple	Pédagogique de la démonstration
Savoir-faire	Savoir
Empirisme	Rationalité
Pratique (manuel)	Théorie (intellectuel)
Oral	Écrit
Intériorité	Extériorité
Image et symbole (lien entre objet concret et référant immédiat	Parole-écrit (distanciation entre signifiant / signifié)
Implicite	Explicite
Message rapide	Message lent
Contexte fort	Contexte faible
Temps psychologique	Temps mathématique
Temps polychrone	Temps monochrone
Espace multidimensionnel	Espace bidimensionnel
Oreille	Oeil

Ces différents éléments théoriques et les hypothèses de travail débouchèrent sur une grille d'entretien directif. Les hypothèses de travail ne pouvaient pas être vérifiées systématiquement, en raison notamment du caractère non exhaustif et non représentatif de l'échantillon retenu. Elles permettaient d'orienter la recherche et surtout de faire émerger de nouvelles hypothèses.

La grille d'entretien était composée de trois thèmes. Le premier, centré sur les itinéraires de vie, visait le descriptif socio-culturel de la population illettrée retenue et les processus de constitution des savoirs des illettrés.

Les deux derniers thèmes, l'un centré sur les représentations de la lecture, de l'écriture et du calcul, l'autre sur la culture au quotidien, avaient pour objectifs de rendre compte des caractéristiques culturelles des illettrés.

GRILLE D'ENTRETIEN DIRECTIF

THÈME I. ITINÉRAIRES	Talon sociologique Périodes clefs Histoire du travail Histoire de la scolarité
THÈME II. REPRÉSENTATIONS DU LIRE, ÉCRIRE, COMPTER	Motivations pour la formation Représentations de la lecture, de l'écriture et du calcul Représentations de l'apprentissage
THÈME III. CULTURE AU QUOTIDIEN	Représentations du travail des loisirs de l'espace extérieur de l'espace intérieur des habitudes alimentaires

De la théorie de la domination culturelle en guise de conclusion

Au début de la recherche, la majorité des formateurs chercheurs avaient, face à la lutte contre l'illettrisme, une attitude qui peut être qualifiée de « légitimiste ». Le scandale de l'illettrisme dans une société où l'école est gratuite et obligatoire depuis un siècle, lié à l'évidence de l'urgence, justifiait la nécessité de l'intervention. Il s'agissait de venir en aide par tous les moyens aux personnes démunies de ce qui était considéré comme un seuil culturel vital. Cette variation du paternalisme était renforcée par l'intériorisation de leur infériorité par les illettrés eux-mêmes.

En face de la position légitimiste une autre position, bien que minoritaire, cohabitait. Elle consistait à relativiser les valeurs véhiculées par la lutte contre l'illettrisme, en prenant quelque distance par rapport à la culture lettrée dominante. La question du pourquoi faire remplaçait celle du comment faire. Cette attitude relativiste visait en fait la légitimation de la culture populaire et trouvait son compte dans l'énoncé de la recherche. Si le légitimisme risquait de tomber dans un certain « misérabilisme », le relativisme risquait de déboucher sur un certain « populisme ». Reconnaître la culture illettrée dans un élan de fraternalisme populiste conduit au même résultat que celui obtenu par le paternalisme misérabiliste parti au secours des plus pauvres. Ces deux attitudes inverses conduisent à ignorer la culture illettrée pour ce qu'elle est, tout en confirmant la culture lettrée comme seule légitime.

Au-delà du paradoxe des idéologies, une recherche ayant pour objet la culture illettrée permet de mesurer l'écart existant entre deux mondes qui sont trop près pour s'ignorer et sans doute trop loin pour se comprendre.

Une telle recherche, avec son lot de contradictions, constitue sans doute les premiers pas permettant de « rattacher l'effort de lire, écrire et compter à la découverte d'une identité collective » (J. Dumazedier, H. de Gisors).

BIBLIOGRAPHIE

Actes du colloque « Les cultures populaires », 9 et 10 juin 1983, Société française de sociologie, Société d'ethnologie française, Université de Nantes.

Analphabétisme et pauvreté dans les pays industrialisés, Paris, UNESCO, Février 1983.

P. Babin, M.F. Kouloumdjian, *Les nouveaux [illegible] de comprendre*, Éditions du Centurion, Paris, 1983.

Joffre Dumazedier, H. de Gisors, « Français analphabètes ou illettrés ? », *Revue française de pédagogie*, N° 69, 1984.

Erving Goffman, *Stigmates, les usages sociaux des handicapés*, Éditions de Minuit, Paris, 1975.

Jack Goody, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Éditions de Minuit, Paris, 1979.

E.T. Hall, *Au-delà de la culture*, Éditions du Seuil, Paris, 1979.

Richard H[illegible]art, *La culture du pauvre*, Éditions de Minuit, Paris, 1970.

Lae F., Nossette P., *Je, tu, il, elle apprend — Étude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme*, la Documentation française, Paris, 1985.

W.J. Ong, *Orality and Literacy*, Routledge-Champson & Hall, New York, 1982.

Patrick Pharo, *Savoirs paysans et ordre social, l'apprentissage du métier d'agriculteur*, Centre d'études et de recherches sur les qualifications, janvier 1975.

[illegible]atzmann L., Strauss A., « L'entretien et les formes d'organisation de l'expérience », extrait de Bourdieu, Chamboredon & Passeron, *Le métier de sociologue*, Éditions de Minuit, Paris, 1973.

Paul Watzlawick, *Le langage du changement — éléments de communication thérapeutique*, Éditions du Seuil, Paris, 1980.

LES FEMMES ET L'ANALPHABÉTISME*

Fie van Dijk,
Université d'Amsterdam

* Traduit de l'anglais

> Apprendre à une femme ses lettres ? Quelle grossière erreur ! Cela revient à alimenter de venin un horrifiant serpent.
>
> Ménandre (v. 342-291 av. J.-C.)
> cité par Levine (1986)

Les sociologues de l'éducation ont démontré que notre système d'éducation reproduit la structure des classes sociales. Même de nos jours, la plupart des « décrocheurs » (ou exclus de l'école, plutôt) appartiennent aux classes défavorisées. L'un des principaux critères de sélection a trait à la *langue* : la théorie et l'abstraction sont très prisées à l'école ; on ne tient pas compte des expériences quotidiennes des élèves ; l'emploi de la langue et les gestes de communication qui ne répondent pas aux exigences de la langue des classes moyennes (ex. : s'exprimer en dialecte ou en argot, agir plutôt que de parler, ou garder le silence), toutes ces attitudes sont méprisées ou condamnées. Même l'interaction entre les élèves, entre les élèves et les enseignants, ou entre les parents et l'école est régie par un code linguistique imposé par la classe moyenne. Baudelot et Establet ont amplement démontré que, au moins dans les écoles françaises, *l'alphabétisation* fait le plus de victimes parmi les enfants issus de la classe ouvrière (Baudelot, 1979). Cette situation prévaut également aux Pays-Bas, ce qui prouve que la plupart des apprenants en alphabétisation pour adultes sont issus des classes défavorisées.

La recherche que nous menons dans le cadre du *Projet Formation continue* (« PVE ») de l'Université d'Amsterdam* nous révèle que bon nombre de personnes qui suivent des cours d'alphabétisation pour adultes ont « décroché » de l'école primaire avant Noël durant leur première année scolaire, dans ce sens qu'elles ont cessé dès lors de participer activement au processus éducatif. Elles ont franchi toutes les étapes de l'enseignement primaire sans recevoir la moindre attention de la part de leurs enseignants ; qui plus est, elles étaient l'objet d'une attention négative qui s'exprimait ainsi : « Qu'est-ce que je vais faire de toi ? » ou « Tu peux dessiner, si tu veux ». Elles n'étaient plus jamais interrogées et passaient tout simplement leur temps à arroser les plantes, à préparer le café des professeurs ou à nettoyer les armoires. D'autres élèves étaient envoyés dans une école spéciale où ils n'apprenaient souvent pas grand-chose, mais ils portaient quand même

---

* Voir infra l'article de Franca van Alebeek et Tineke Kool.

la marque de l'humiliation d'avoir fréquenté ce type d'école (Van Caspel, 1983).

Les Pays-Bas comptent environ 800 000 analphabètes. La proportion d'hommes et de femmes n'est pas clairement établie, mais certaines publications et notre étude-pilote signalent que, parmi les personnes qui suivent des cours d'alphabétisation pour adultes, 60 % sont des hommes et 40 % des femmes. À Amsterdam, les femmes sont plus nombreuses et, dans le reste du pays, le nombre de participants de sexe féminin ne cesse d'augmenter.

À Amsterdam, un test administré au hasard sur la façon dont les femmes se comportent dans les cours d'alphabétisation a révélé que *plus d'un tiers des femmes abandonnaient sans avoir appris à lire et à écrire*. Nous nous sommes posé deux questions, l'une sur l'élimination et l'autre sur la prévention de l'analphabétisme : Comment se fait-il que les femmes « décrochent », même dans les cours d'alphabétisation ? Comment empêcher l'analphabétisme ?

Alphabétisme et analphabétisme

L'alphabétisme et l'analphabétisme se définissent de plusieurs manières. Cela dépend de la façon dont on conçoit la lecture et l'écriture, et des intérêts de chacun (gouvernements, sociétés multinationales, etc.). Aux yeux des écoles, vous savez lire et écrire si vous avez réussi plusieurs examens de lecture et d'écriture, mais d'aucuns considèrent que vous savez écrire si vous savez signer votre nom. Quant au pédagogue brésilien Paulo Freire, il lie le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'acquisition d'une vision critique de la société et de la prise de mesures visant à « humaniser le monde » (Freire, 1978).

Le socio-anthropologue Brian Street distingue deux modèles d'analyse de l'alphabétisme : le modèle *autonome* et le modèle *idéologique*. Le modèle autonome représente l'alphabétisme comme une « technologie neutre qui peut se détacher de contextes sociaux spécifiques ». Quant au modèle idéologique, il « souligne l'importance du processus de socialisation dans l'élaboration de la signification de l'alphabétisme pour les participants et traite, par conséquent, des institutions sociales générales au moyen desquelles ce processus s'établit » (Street, 1984). Aux Pays-Bas, l'alphabétisation des adultes a tendance à se rattacher au modèle idéologique qui s'inspire très fortement de la théorie et de la pratique de Paulo Freire et du pédagogue français Célestin Freinet (Freinet, 1961).

Dans le présent article, j'entends par « analphabète » quiconque se considère comme analphabète. Les alphabétiseurs qui travaillent autant avec des groupes d'hommes qu'avec des groupes de femmes savent par expérience que les femmes sont plus portées à se considérer comme analphabètes que

les hommes, même si elles maîtrisent mieux les habiletés de lecture et d'écriture.

La mère et l'école

Le « décrochage » des enfants de la classe ouvrière est une question complexe. La recherche empirique sur les enfants éprouvant de sérieux problèmes de lecture et d'écriture montre que *la mère* se trouve dans une position clé si :

- elle est issue d'une classe défavorisée ;
- son degré de scolarité ne dépasse pas l'école primaire ;
- elle n'a appris ni métier, ni profession ;
- elle a plus d'enfants que les mères d'un groupe de contrôle issu de la même classe sociale mais dont les enfants ne présentent pas de sérieux problèmes de lecture et d'écriture (Valtin, 1974).

Il est clair que les parents (les mères) des classes moyennes ou favorisées sont plus en mesure d'aider leurs enfants dans leurs études. Ils lisent des livres et des articles, participent à des colloques sur la dyslexie et dépensent beaucoup d'argent pour des cours de rattrapage, pour les services de physiothérapeutes et d'orthophonistes, ou pour des verres correcteurs afin de s'assurer que leurs enfants reçoivent une instruction et ne soient pas analphabètes. Naturellement, les parents des classes défavorisées ne veulent pas plus que leurs enfants soient analphabètes, mais ils n'ont tout simplement pas les moyens, ni les instruments de la classe moyenne pour faire face aux problèmes scolaires.

La revue pédagogique *Didaktief* fait état d'une recherche sur le rôle que jouent les parents dans le développement de l'attitude et des progrès de leurs enfants en lecture (Lierop, 1986). Comme semblent l'indiquer 20 entrevues avec les parents, « plus la profession des parents est de niveau élevé, plus le climat général est propice à la lecture dans les familles. Ceci est encore plus vrai si les deux parents, voire seulement la mère, exercent une profession. (…) Il y a certains éléments qui favorisent la lecture dans les familles où les parents ont un faible niveau de scolarité. Dans toutes les familles, on fait la lecture à voix haute et tous les enfants ont leurs propres livres. Mais les parents des classes défavorisées lisent généralement moins souvent que les parents plus scolarisés et leurs lectures sont différentes ».

Une recherche de ce type m'amène à poser plusieurs questions : que signifie *moins souvent* ? Et quelles sont ces *lectures différentes* ? Ces termes vagues sont peut-être précisés dans le rapport de recherche (différentes =

moins bonnes ? — pas de littérature ?); mais je cite cette revue à dessein parce qu'elle est beaucoup lue par les enseignants et autres spécialistes de l'éducation. « Dans toutes les familles, on fait la lecture à voix haute ». Certains parents n'osent même pas assister à une soirée de parents à l'école que fréquentent leurs enfants, parce qu'il est arrivé une fois qu'ils aient à écrire quelque chose inopinément et ils en étaient incapables. Les enseignants de la classe moyenne ne sont pas conscients de cette situation, mais ils se plaignent que beaucoup de parents des classes défavorisées ne s'intéressent pas au cheminement scolaire de leurs enfants. Je connais des mères qui sont très embarrassées quand les enseignants leur demandent d'aider leurs enfants à lire, ou d'être « mère lectrice » à l'école, alors qu'elles ne savent même pas lire. Encore là, on considère comme allant de soi que, dans le monde « occidental et civilisé », chacun sache lire et écrire, peut-être parce que l'analphabétisme ne cadre pas avec l'idéologie de « l'égalité des chances ».

Tant que la recherche en éducation et les enseignants seront aussi peu aptes à maîtriser les aspects sociaux de l'alphabétisation, il ne saurait être question de prévenir l'analphabétisme.

Il y a deux façons d'améliorer les chances des enfants « défavorisés » (défavorisés à l'école par rapport aux élèves issus des classes moyennes). Une des options pourrait prendre la forme de *cours de recyclage pour leurs mères*. Cela se fait déjà à l'occasion, dans les groupes d'éducation permanente. Mais bon nombre de femmes appréhendent de se joindre à ce type de groupes, par crainte de ne pas être à la hauteur. En outre, l'attitude de retrait du gouvernement et le conservatisme à l'égard de l'éducation (par exemple, priorité à la formation continue traditionnelle telle que la création d'écoles secondaires pour adultes, et accent sur la formation professionnelle) restreignent les possibilités de former des groupes d'éducation permanente qui répondent aux besoins d'apprentissage de la population. Il est, de toute manière, inadmissible de faire porter aux mères l'échec scolaire de leurs enfants. C'est aux écoles qu'il faut reprocher de ne pas reconnaître le bagage personnel que chaque enfant apporte à l'école : sa propre culture, son comportement linguistique et sa façon d'apprendre (Holt, 1984 ; Kohl, 1974).

Maintenant, étudions la second possibilité d'améliorer le sort des enfants qui connaissent des difficultés de lecture et d'écriture : *changer les écoles*. Les exigences des écoles en matière d'écriture et de lecture sont normalisées sous forme de tests innombrables de lecture et d'écriture qui mesurent les habiletés, les niveaux, la vitesse, la compréhension, etc., et sous forme de manuels d'enseignement élémentaire de la lecture et de l'écriture.

La façon d'envisager la question de l'alphabétisation telle qu'en font foi ces tests et manuels cadre avec le modèle autonome de Street : le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture se divise en diverses habiletés distinctes qui peuvent s'utiliser isolément ; il existe aussi un cloisonnement

entre la lecture technique, la lecture de compréhension et la lecture critique, habiletés qui sont censées être maîtrisées dans cet ordre. L'hypothèse sous-jacente est que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est un processus continue de A à B, allant du facile au difficile, dans le même ordre et à la même vitesse pour tout le monde. Le contenu d'un texte, ou une situation d'écriture ou de lecture significative aux yeux des enfants n'ont pas leur place.

Le contenu de la plupart des manuels est conformiste, notamment quant au rôle traditionnel des sexes. Les situations et l'usage linguistique sont le reflet des valeurs de la classe moyenne et sont même parfois archaïques. Les hommes et les garçons jouent le premier rôle:

> Loes est assise près du berceau
> Maman met la poêle sur le feu
> On sonne à la porte
> Voilà papa et Wim.
> (extrait du test AVI, niveau 1A)

Dans le même test (niveau 8A), on lit également:

> Dans le jardin voisin, nous voyons une fille avec de longues nattes. Elle est assise sur une balançoire et regarde timidement Wies et Joop. Son petit frère, plus hardi, s'écrie: «Êtes-vous nos nouveaux voisins?» Ils ne tardent pas à se lier d'amitié.

Dans l'abécédaire, qui sert dans 90% des écoles hollandaises, nous lisons:

> Maman est dans la cuisine.
> Joep est dans la cuisine.
> Je fais la cuisine, Joep!
> Je fais de la soupe pour Joep.
> Maman cuisine pour papa,
> pour Kees et Miep.
> Maman prend la passoire.
> Maman passe la soupe.

N'est-ce pas un texte ennuyeux, et si sage! Faut-il s'étonner que bon nombre d'élèves croient que la *lecture* est une chose qu'on ne pratique qu'à *l'école* et qui n'est *pas très drôle*?

La question de changer l'école — et de changer l'approche à l'égard de l'alphabétisation pour la faire passer du modèle autonome au modèle idéologique — est une question politique. Changer l'école ne veut pas seulement dire changer des méthodes et des manuels, mais aussi changer les

conditions de la société. Dans cet article, je veux simplement plaider pour que s'établisse un dialogue entre l'école traditionnelle (élèves, parents et enseignants), d'une part, et les classes d'alphabétisation des adultes (apprenants et enseignants), d'autre part. Cette confrontation doit être amorcée par les participants aux cours d'alphabétisation : ils sont les seuls à souhaiter véritablement que l'école change, en raison de leur expérience personnelle négative et pour le bénéfice de leurs enfants. Aux Pays-Bas, il s'établit parfois un dialogue entre les élèves d'une école normale et les participants à un cours d'alphabétisation ; or, les enseignants des écoles traditionnelles voient un tel dialogue comme une menace. Alors, comment changer l'école si les enseignants ne comprennent pas le problème ?

Garçons, filles et lecture

Un autre aspect de la question des *femmes et l'analphabétisme* est la différence de performance en lecture entre garçons et filles. En fait, nous ne savons pas s'il y a plus d'analphabètes chez les hommes que chez les femmes. Peu importe l'exactitude des chiffres, ce que nous aimerions savoir, c'est s'il existe plus d'analphabétisme caché chez les femmes que chez les hommes. La réponse à cette question pourrait être intéressante pour le recrutement des participants. Les femmes qui ne travaillent pas à l'extérieur peuvent mieux cacher leur analphabétisme que les hommes, mais ceci ne veut pas dire qu'elles ne souffrent pas de ce « secret ».

La plupart des enquêtes sur les différences entre les deux sexes dans la performance en lecture mentionnent le fait que les filles lisent mieux que les garçons, mais il y a beaucoup de contradictions entre ces enquêtes. Selon une étude, on compte une fille ayant des problèmes de lecture pour 15 garçons, tandis qu'une autre rapporte la même performance en lecture pour les garçons et pour les filles. La différence entre ces résultats s'explique par les différentes approches en matière de lecture, par les différentes façons de tester la performance en lecture (tests ou observations) et par la diversité des disciplines théoriques qui étudient cette question.

Il se publie tant de textes sur les différences de sexe dans la performance en lecture que je me bornerai ici à mentionner quelques aspects qui reviennent souvent dans les études sur le sujet :

- les filles ont eu plus d'activités préparatoires à la lecture que les garçons ;
- les filles s'identifient plus facilement à l'enseignante de la classe primaire ;

— on exige davantage des garçons, les retards éventuels sont donc décelés plus tôt ; mais la pression qui s'exerce sur eux est plus forte ;

— les garçons sont plus vulnérables au stress que les filles ;

— les filles sont plus aptes aux activités intellectuelles, tandis que les garçons le sont davantage aux activités physiques ;

— les méthodes de lecture abstraites sont plus démotivantes pour les garçons que pour les filles ;

— les garçons souffrent d'un retard de développement.

Les publications sur les méthodes de lectures abstraites — méthodes qui ne se rattachent pas aux expériences quotidiennes des élèves de la classe (ouvrière) — lient l'attention et le comportement en classe à la performance en lecture (c.f. Samuels & Turnure, 1974). Ces deux notions tiennent beaucoup compte des différences entre les sexes : les garçons sont plus actifs et plus entreprenants que les filles, et les garçons issus des classes ouvrières qui échouent à l'école se rebellent ou font l'école buissonnière. Janet Friedlander rapporte également que l'approche empirique de la langue est beaucoup plus attrayante pour les enfants actifs (Friedlander, 1981 : 330).

De toute manière, ma collection de photographies et de cartes postales représentant des personnes ou des animaux en train de lire et d'écrire reflète l'approche occidentale, masculine, de l'analphabétisme : la *lecture* se fait surtout par de gentilles filles et femmes de race blanche. Que lisent-elles ? des romans de quatre sous, des poèmes (en regardant leur amoureux d'un air adorateur), des revues féminines, des « feuilles de choux », des lettres et des livres de cuisines. Pendant que les filles bien élevées lisent : « Un livre est un amoureux plein de sagesse » ou « Le silence en dit plus long », les petits garçons explorent les objets. Les mères et les grand-mères (souvent représentées par des souris) font la lecture aux enfants. Quant aux garçons, ils ne lisent pour ainsi dire pas. Les hommes lisent des gros livres, des livres savants, des livres érotiques et, surtout, des journaux et *Playboy*.

Les femmes sont soit habillées en tenu romantique, soit nues. Elles font la lecture à leurs enfants ou à une femme malade. Elles tricotent, gardent un bébé et sont entourées de feuilles et d'arbres. Quant aux hommes, ils ne sont jamais nus, même quand ils sont représentés par des porcs. Ils ont pour attributs une pipe et des cigarettes, un poste de radio, une machine à écrire, un ordinateur ou un robot. Ils lisent leurs livres et leurs journaux dans une bibliothèque ou dans un café.

Les cartes postales sur l'écriture sont beaucoup moins nombreuses mais, même dans ce cas, les hommes sont plongés dans des livres imposants,

tandis que les femmes écrivent des lettres : « Au cher absent. Loin de toi, seule avec ma pensée. Mon coeur est près de toi, mon cher aimé ! »

Une deuxième chance pour les femmes ?

Dans *Monsieur Sainte Anne*, roman de Belle van Zuylen (1740-1805), Madame d'Estival dit à son futur gendre : « Maintenant, qu'elle (c.-à-d. sa fille) est analphabète, elle vous aime et vous l'aimez. N'en faites pas une femme qui sache lire et écrire ou qui soit instruite. Le changement est fondamentalement mauvais. Vous l'aimez telle qu'elle est aujourd'hui, et n'y changez rien. Ajoutez à ceci que je me souviens de quelques vers de poésie — les seuls que j'aie jamais sus. Mon oncle instituteur me les faisait réciter si souvent qu'ils sont gravés dans ma mémoire à jamais. Mais, quant à l'alphabet, il ne voulait pas me l'apprendre, malgré mon insistance et mes supplications. Il disait : « Une femme qui connaîtrait l'alphabet voudrait apprendre à lire ; et une fois qu'elle saurait lire, elle pourrait apprendre à écrire de son propre chef, et j'approuve les paroles de ce sage :

> Quand une femme s'ennuie chez elle,
> l'homme doit cacher plume et encre :
> il parle, il écrit, et c'est sa parole
> qu'on lit et qu'on entend à travers les
> siècles (comme autrefois). »
>
> (Van Zuylen, 1986, p. 92)

Belle van Zuylen montre clairement les sentiments contradictoires de Madame d'Estival : supplier pour apprendre l'alphabet et, par ailleurs, citer un homme qui s'exprime sur le rôle de la femme. Cette histoire appartient-elle seulement au XVIII[e] siècle ?

Une étude-pilote sur des « décrocheuses » de cours d'alphabétisation a mis en lumière le fait que, même de nos jours, la position sociale d'une femme joue un rôle important dans le processus du « décrochage » (van Bemmel & Helsloot) :

- le simple fait qu'une femme se remette à apprendre signifie qu'elle rehausse sa position d'interlocutrice au sein de la famille ;

- les femmes reçoivent souvent très peu d'appui de leur conjoint ou de leur famille (« tu es bien comme ça ») ; ceci dépend souvent de la tradition familiale, des valeurs et de l'image qu'elles se font d'elles-mêmes et de leur entourage, dans le souci d'être toujours la bonne fille, la bonne épouse ou la bonne mère, etc. ;

- les femmes vivent souvent dans la gêne à cause d'une mauvaise situation financière ;

— les femmes n'ont ni le temps, ni la place, ni l'argent nécessaire pour se permettre de suivre un cours d'alphabétisation ; quand le plombier vient, quand quelqu'un vient rendre visite, ou quand un enfant ou un membre de la famille est malade, la femme est censée rester à la maison ;

— il n'y a pas toujours de garderies sur les lieux où sont donnés les cours : si elle doit trouver une gardienne chez elle, elle doit inventer une mauvaise excuse ou avouer son analphabétisme ;

— il arrive que ce soit un travailleur social qui l'ait dirigée vers un cours d'alphabétisation : quand il y a trop de problèmes, l'analphabétisme semble parfois être le seul qui soit surmontable : dans ce cas, les femmes ne sont pas très motivées personnellement à s'inscrire à un cours d'alphabétisation ;

— si les femmes sont submergées par les problèmes, elles se tiennent à l'écart des cours d'alphabétisation ; si leurs problèmes sont moins graves, elles y retournent souvent.

Les alphabétiseurs qui enseignent tant à des groupes d'hommes que de femmes sont de l'opinion que les hommes éprouvent les mêmes difficultés, mais que les problèmes familiaux pèsent moins lourd sur eux. Levine met en garde contre les croyances stéréotypées « qui [ont], bien que soutenues par de bonnes intentions, créé des images qui s'avèrent tout à fait fantaisistes de la dépendance et de la vulnérabilité des analphabètes » (Levine, 1986, p. 96). Levine et nombre d'autres chercheurs universitaires en alphabétisation ne tiennent pas compte des différences entre les sexes en alphabétisation. Selon notre expérience, une femme analphabète est plus dépendante de son père, de son mari ou des autres membres de sa famille ; l'homme demeure le « chef de famille », et contrôle l'argent et les biens de la famille. Évidemment, une recherche plus poussée sur le sujet s'impose.

Bep (30 ans) a suivi le cours d'alphabétisation durant deux ans (un soir par semaine) : « J'ai abandonné parce que j'ai craqué. Ma famille et le travail, c'était trop. » Quant à un éventuel retour, elle dit : « Tantôt, j'aimerais reprendre, tantôt non, parce que cela signifie un énorme stress pour moi. J'ai tellement peur que ce soit trop. J'ai trois fils. Le matin, peut-être, mais pas le soir. (...) Plus jamais le soir car, alors, mon mari rentre tard. Mais le matin, deux heures. Regardez, que je boive du café ou que j'écrive, j'apprends davantage, de toute façon. » (Cinq mois après cette entrevue, Bep reprenait ses cours.)

Astrid (30 ans) a abandonné au bout de quatre ans. Née au Surinam, elle est arrivée en Hollande à l'âge de 24 ans, avec trois enfants, comme femme de ménage. « Le soir, au cours d'alphabétisation, je suis épuisée. Durant la dernière série de cours, j'étais très occupée. Je ne constatais pas

beaucoup de progrès. » Ses enfants lui disent : « Tu es allée à l'école pendant tant d'années et tu ne sais toujours pas écrire ! Tu n'es pas assez intelligente. Tu n'oses rien faire et tu ne réfléchis pas bien. » Mais Astrid dit : « J'étais déjà heureuse, parce qu'avant, je n'osais tout simplement pas parler à quelqu'un, ni aller quelque part seule, ni chercher une rue. Maintenant, je suis capable de faire ce genre de choses. » (Boelens, 1988)

Ce ne sont là que quelques témoignages qui illustrent quand même la complexité du problème du « décrochage » chez les femmes. Les participants eux-mêmes soulignent le fait que les « progrès » signifient davantage que la note obtenue à un examen d'écriture ou de lecture. Parfois, ils sentent de telles barrières à l'apprentissage qu'ils ne poursuivent pas de façon très évidente durant quelques années. Ils « décrochent » peut-être. D'autres continuent et il se produit parfois un déblocage soudain. Les femmes ont des problèmes spéciaux qui sont liés à leur position sociale : si elles peuvent apprendre au lieu de boire du café, elles n'ont pas à se sentir coupables envers leur mari et leurs fils. Quant aux enfants qui disent que leur mère est idiote, qui sait comme cela dérange que sa mère réclame du temps pour elle-même !

Poursuivre les recherches

Quand vous essayez de comprendre pourquoi les femmes « décrochent », vous devez chercher à comprendre pourquoi elles viennent au cours d'alphabétisation et pourquoi elles y restent. De quel type d'alphabétisation ont-elles besoin et dans quel type de situations ? Ces besoins changent-ils quand les femmes apprennent à lire et à écrire ? De quel type de services ont-elles besoin ?

Le projet Formation continue tente, avec les participants et les enseignants, de trouver des réponses à des questions de ce type. Nous discutons, avec des femmes qui suivent les cours d'alphabétisation, du rôle que l'écriture et la lecture jouent dans leur vie : chez elles, au travail, dans leurs loisirs, en vacances. J'écris notre discussion en termes simples, et fais des petits livres que nous pouvons lire ensemble, dont nous pouvons discuter par la suite, et auxquels nous pouvons ajouter des éléments ou changer des mots.

> Mon dernier recours, c'est mon père.
> Mon mari dit que c'est très bien,
> mais il ne demande jamais rien.
> Il ne voulait pas écouter
> quand je voulais lire à voix haute.
> Il se plongeait alors dans sa propre lecture.
> Il permet à ma belle-sœur de me dire :
> « Tais-toi ! »
> parce que je ne sais ni lire, ni écrire.

Quand je devrai me passer de mon père, je me pendrai, moi aussi.

(Donna)

Je voulais faire quelque chose seule
Je ne voulais pas être dépendante
Je voulais être libre
Si vous pouvez faire des choses seule
vous allez les faire seule
Lire des commandes
Remplir des formulaires
Apposer votre signature à un acte de mariage.
En train
Pour la première fois, nous irons en Italie seuls.
Je veux apprendre l'italien
Je veux apprendre à conduire
Je veux être libre
Afin de pouvoir prendre un livre et me faire des vêtements.

Maintenant, je dis : je le fais aussi pour mes enfants.

Mais, en premier lieu, je le fais pour moi-même.

(Petra)

Nous découvrirons les diverses pratiques de l'alphabétisation chez les femmes, selon leur réalité sociale, afin d'améliorer le service d'alphabétisation. Ces discussions aident aussi les participants et les enseignants à prendre davantage conscience du processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

BIBLIOGRAPHIE

Baudelot, Christian et Establet, Roger, L'école capitaliste en France, Paris, 1970.

Bernstel, L. [illegible] et Hebdom, Y., « Eerst nog even » : een onderzoek naar het afhaken van cursisten in lees- en schrijfgroepen, Amsterdam (doct. scriptie PVE), 1987.

Boelens, Amandus, Toch ben ik gestopt. Een onderzoek naar het voortijdig beëindigen van deelname aan lees- en schrijfgroepen, Amsterdam (doct. scriptie andragogie/PVE), 1985.

Caspel, Tamar van, Nel Hofmeester en Rutger Harting, Wat doe ik hier eigenlijk ? Afvallers van het lees- en schrijfonderwijs van het [illegible], Amsterdam, 1987.

F[illegible] C[illegible] [illegible]

[illegible] 1977.

Holt, [illegible] (Penguin), 1983.

Holt, John, How [illegible], Harmondsworth (Penguin), 1983.

Kohl, Herbert, Reading How to, Harmondsworth (Penguin), 1974.

Friedlander, Janet, Early Reading Development : a Bibliography, London, 1981.

Levine, Kenneth, The social Context of Literacy, London/Boston, 1986.

Lierop-Debrauwer, Helma van, « Onderscheiden van belangrijke tekstdelen bij het lezen van kinderen », In : Didaktief, 7, 1986.

Samuels, S. Jay & Turnure, James E., « Attention and Reading Achievement in First-grade Boys and Girls », In : Journal of Educational Psychology, [illegible]

Street, Brian V., Literacy in Theory and Practice, Cambridge, 1984.

Vetter, Hans, Legasthenie : « Therapie ohne Grundlagen. Bericht über eine empirische Untersuchung », In : Thema : Grundschule, Weinheim/Basel, 1974.

Zuylen, Belle van, Mijnheer heette Anne, Amsterdam, 1986.

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ALPHABÉTISATION EN RÉPUBLIQUE D'IRLANDE*

Noel Dalton
Jenny Derbyshire
Geraldine Mernagh
Mairead Wrynn
National Adult Literacy Agency
Dublin

* Traduit de l'anglais

Le présent article traite globalement et localement du développement de l'alphabétisation en Irlande. La première partie résume la façon dont les services d'alphabétisation se sont développés en tant que secteur indépendant de la formation générale. Elle présente les faits saillants qui ont marqué l'évolution de ce « système parallèle » et examine les forces et les faiblesses des services d'alphabétisation à l'intérieur de ce système. La deuxième partie concerne l'élaboration d'un plan d'action formulé par la National Adult Literacy Agency (NALA) : l'évolution, depuis 15 ans, des principes clés qui régissent de « bons services » d'alphabétisation en Irlande. La troisième partie est une application des deux premières à un programme d'alphabétisation particulier du comté d'Offaly, comté qui a fait l'objet d'un projet de recherche-action mené par la NALA.

Nous présentons la méthode de recherche qui a permis de promouvoir les objectifs de bons services d'alphabétisation ainsi que les points saillants de l'évolution du Programme d'alphabétisation avant et après la réalisation du projet de recherche. Nous envisagerons également la façon de mettre en pratique les principes énoncés dans la deuxième partie.

I. L'ÉVOLUTION DU MOUVEMENT D'ALPHABÉTISATION

Nous nous proposons d'examiner les facteurs qui ont joué le plus grand rôle dans la conception des services d'alphabétisation des adultes en république d'Irlande.

Un mythe coriace

L'Irlande, à l'instar de nombreux pays occidentaux durant l'après-guerre, s'est convaincue que la croissance économique ne pouvait se faire que par un investissement majeur dans le système d'éducation. Cette période, notamment les années 60, a vu naître de nombreuses initiatives : gratuité des études secondaires, création de collèges de formation professionnelle, bourses d'études en formation professionnelle, etc. Cette expansion majeure reposait sur la croyance générale que tout le monde bénéficierait de l'amélioration du système. En effet, tant les éducateurs de métier que les profanes trouvaient logique de partir du principe que, au bas mot, le problème majeur

qu'était l'analphabétisme serait balayé par cette marée montante de l'éducation de masse.

Malgré la « découverte » (ou redécouverte) du problème de l'alphabétisation des adultes dès le milieu des années 70, bon nombre de gens ne commencent que maintenant à entrevoir la réalité : l'école, sous toutes ses formes, conduit à l'échec une proportion encore importante de notre population. Jusqu'à présent, cet éveil a suscité très peu de débats sur la réforme scolaire ou sur les solutions de rechange à un système scolaire basé sur l'enseignement théorique, les examens et la compétition. Malheureusement, de nombreux pédagogues croient que le système éducatif traditionnel ne souffre d'aucun défaut fondamental et qu'il suffit de procéder à quelques changements superficiels, par exemple trouver d'autres formes de sanction des études ou mettre en évidence le besoin d'engager un plus grand nombre d'orthopédagogues. Très rares sont les pédagogues appartenant à un courant modéré qui demandent une révision en profondeur des institutions scolaires, particulièrement en ce qui a trait à cette tranche de la population à laquelle le système n'apporte pas l'aide qui lui permettrait d'acquérir le plus fondamental de tous les droits en matière d'éducation : le droit de lire et d'écrire. Malheureusement, le mythe selon lequel l'école répond aux besoins de tous est encore bien ancré en Irlande.

L'amorce du mouvement d'alphabétisation

L'élément le plus étonnant de la « découverte » du problème de l'analphabétisme est que la question a été portée à l'attention à la fois de l'État et du public par des bénévoles, surtout des femmes, et non par des gens du métier.

Un grand nombre de personnes intéressées et issues de milieux très divers (femmes au foyer, animateurs socio-culturels, moniteurs bénévoles, enseignants à la retraite, etc.) ont pris l'initiative d'aider les adultes ayant des difficultés à lire et à écrire. Ce sont ces personnes qui se sont regroupées sous le nom de National Adult Literacy Agency (NALA) en 1977, formant ainsi l'embryon du mouvement d'alphabétisation des adultes en Irlande.

En 1973, l'État reconnaissait officiellement, pour la première fois, le problème de l'analphabétisme des adultes et laissait entendre que la république d'Irlande comptait plus de 100 000 personnes éprouvant des difficultés à lire et à écrire. Plus récemment, une étude sur l'alphabétisation des adultes, publiée en 1986 par le ministère de l'Éducation, élevait ce chiffre à 400 000 (soit 18 % de la population). Toutefois, des 400 000 personnes qui éprouveraient des difficultés à lire et à écrire, on évalue à 150 000 le nombre de celles qui seraient considérées comme incapables de lire et d'écrire de façon fonctionnelle. Une autre source d'inquiétude grandissante est le nombre de jeunes qui quittent encore l'école et qui éprouvent des difficultés à lire et à

qu'était l'analphabétisme serait balayé par cette marée montante de l'éducation de masse.

Malgré la « découverte » (ou redécouverte) du problème de l'alphabétisation des adultes dès le milieu des années 70, bon nombre de gens ne commencent que maintenant à entrevoir la réalité : l'école, sous toutes ses formes, conduit à l'échec une proportion encore importante de notre population. Jusqu'à présent, cet éveil a suscité très peu de débats sur la réforme scolaire ou sur les solutions de rechange à un système scolaire axé sur l'enseignement théorique, les examens et la compétition. Malheureusement, de nombreux pédagogues croient que le système éducatif traditionnel ne souffre d'aucun défaut fondamental et qu'il suffit de procéder à quelques changements superficiels, par exemple trouver d'autres formes de sanction des études ou mettre en évidence le besoin d'engager un plus grand nombre d'orthopédagogues. Très rares sont les pédagogues appartenant à un courant modéré qui demandent une révision en profondeur des institutions scolaires, particulièrement en ce qui a trait à cette tranche de la population à laquelle le système n'apporte pas l'aide qui lui permettrait d'acquérir le plus fondamental de tous les droits en matière d'éducation : le droit de lire et d'écrire. Malheureusement, le mythe selon lequel l'école répond aux besoins de tous est encore bien ancré en Irlande.

L'amorce du mouvement d'alphabétisation

L'élément le plus étonnant de la « découverte » du problème de l'analphabétisme est que la question a été portée à l'attention à la fois de l'État et du public par des bénévoles, surtout des femmes, et non par des gens du métier.

Un grand nombre de personnes intéressées et issues de milieux très divers (femmes au foyer, animateurs socio-culturels, moniteurs bénévoles, enseignants à la retraite, etc.) ont pris l'initiative d'aider les adultes ayant des difficultés à lire et à écrire. Ce sont ces personnes qui se sont regroupées sous le nom de National Adult Literacy Agency (NALA) en 1977, formant ainsi l'embryon du mouvement d'alphabétisation des adultes en Irlande.

En 1973, l'État reconnaissait officiellement[1], pour la première fois, le problème de l'analphabétisme des adultes et laissait entendre que la République d'Irlande comptait plus de 100 000 personnes éprouvant des difficultés à lire et à écrire. Plus récemment, une étude sur l'alphabétisation des adultes[2], publiée en 1986 par le ministère de l'Éducation, élevait ce chiffre à 400 000 (soit 18 % de la population). Toutefois, des 400 000 personnes qui éprouveraient des difficultés à lire et à écrire, on évalue à 150 000 le nombre de celles qui seraient considérées comme incapables de lire et d'écrire de façon fonctionnelle. Une autre source d'inquiétude grandissante est le nombre de jeunes qui quittent encore l'école et qui éprouvent des difficultés à lire et à

écrire. En 1987, une enquête menée en Irlande par la NALA révèle que 63 % des personnes qui se prévalaient des services d'alphabétisation des adultes étaient âgées de 16 à 25 ans. De ce point de vue, l'Irlande n'est pas un cas unique parmi les pays industrialisés de l'Europe quant au temps qu'il lui a fallu pour reconnaître officiellement le problème et quant aux indices alarmants qui révèlent que ce problème persiste, en particulier chez les jeunes qui continuent de quitter l'école alors qu'ils ont encore besoin d'aide pour résoudre leurs difficultés à lire et à écrire.

Le rôle clé que le bénévolat a joué dans l'amorce du mouvement d'alphabétisation des adultes a fait connaître toute la dimension du travail bénévole dans ce domaine. L'allocation d'un budget spécial consacré à l'alphabétisation des adultes et à l'éducation populaire, en 1985, a entraîné une certaine évolution. Quand un budget est accordé à l'alphabétisation par des organismes d'éducation locaux, il permet d'assurer une rémunération minimale aux coordonnateurs à temps partiel et aux moniteurs salariés.

À l'extérieur du système scolaire

Il est très révélateur que la volonté de changement vienne des intervenants travaillant dans le milieu ainsi que des participants, lesquels viennent en majorité de l'extérieur du réseau scolaire officiel. C'est cet élément central qui explique aussi bien les forces que les faiblesses des services d'alphabétisation en Irlande. Examinons d'abord certains aspects positifs.

- Le développement des interventions à l'extérieur du système scolaire a été un atout important dans la tentative d'élaborer une véritable solution de rechange au système scolaire officiel, situation qui repose en même temps sur une saine conception de l'éducation permanente. Dans les domaines où les conditions ont été propices au développement (ex. : bon financement, engagement dans les services d'éducation permanente, etc.), de bons services d'alphabétisation des adultes commencent à voir le jour.

- La participation des apprenants à tous les niveaux a toujours fait partie intégrante de bons services d'alphabétisation en Irlande. Ce fait reflète non seulement les principes démocratiques qui sous-tendent son organisation, mais aussi la nature non officielle et personnalisée de l'alphabétisation telle qu'elle se pratique généralement.
  C'est dans cette veine que s'inscrivent des habitudes aussi répandues que la publication des écrits des participants et l'organisation d'événements spéciaux destinés aux participants tels que des fins de semaines d'écriture.

— Le fait de se trouver à l'extérieur permet d'échapper à la lourde bureaucratie du système scolaire, avec toutes ses barrières à l'apprentissage telles que programmes d'études pré-établis, qualifications, exigences propres à chaque établissement, etc. En dépit de nombreuses difficultés, l'alphabétisation des adultes en Irlande dégage encore une impression générale de fraîcheur, de liberté et de spontanéité.

Notre situation d'extériorité au système scolaire officiel est aussi la cause d'un grand nombre de nos faiblesses :

— Bon nombre de régions du pays n'ont toujours pas atteint un niveau de services qui soit satisfaisant.

— Il persiste une dépendance trop grande au travail bénévole, ce qui a pour conséquence que, lorsque l'énergie bénévole s'épuise, le service s'effondre. Dans la plupart des projets, bien au-delà des trois quarts du travail sont encore assurés par des bénévoles. De nombreux projets, surtout dans les régions rurales, ne peuvent assurer qu'un enseignement individuel, aucun cours de groupe n'étant disponible.

— Le fait de ne pas être au centre des préoccupations gouvernementales signifie que l'alphabétisation des adultes attire des ressources minimales. En 1988, on évaluait à 268 000 £* les crédits alloués directement à l'alphabétisation des adultes. Ce chiffre représente 0,02 % de l'ensemble du budget de l'éducation. En termes plus précis, on estime qu'environ 0,60 £ ont été dépensés par adulte éprouvant des problèmes de lecture et d'écriture.

II. DES PRINCIPES POUR LA QUALITÉ DES SERVICES

Urgence d'établir des directives

La reconnaissance officielle du problème de l'analphabétisme a eu pour conséquence, entre autres, de permettre d'offrir des cours d'alphabétisation dans des milieux plus diversifiés. Le travail d'alphabétisation, qui s'était fait surtout dans le cadre de projets bénévoles, s'est étendu à d'autres domaines. On donne maintenant des cours dans des ateliers de formation pour les jeunes et pour les handicapés, dans les prisons, dans quelques hôpitaux psychiatriques et dans certains centres de main-d'œuvre créés par les syndicats.

---

* 1 livre irlandaise = environ 2 dollars canadiens

L'expérience du personnel responsable de l'alphabétisation sur le terrain a révélé la nécessité d'établir des directives afin d'assurer la qualité des services. Le développement de services d'alphabétisation à partir de besoins locaux signifiait qu'il n'y avait eu aucune planification générale en matière d'alphabétisation des adultes. Toutefois, les alphabétiseurs étaient conscients du fait qu'ils étaient à mettre en place une façon de faire qui ne correspondait pas à la tradition de la salle de classe. Ils se sont également aperçu que la distance marquée qu'ils prenaient par rapport à la conception scolaire traditionnelle semblait permettre aux adultes d'assimiler ce qui leur manquait dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

C'est la NALA qui a répondu au besoin de faire partager ces expériences et de s'en servir comme base d'un plan d'action. La NALA est un organisme national de soutien à l'alphabétisation en Irlande. Ses 400 membres comptent des participants à l'alphabétisation à titre individuel, des moniteurs et des coordonnateurs, des membres de groupes de bénévoles, de même que des représentants des autorités scolaires locales, des bibliothèques et des syndicats. Cet organisme a pour vocation première de promouvoir l'alphabétisation sur le plan local. En 1984 et 1985, le Conseil de direction de la NALA, en consultation étroite avec ses membres, a produit un plan d'action visant à fournir des directives basées sur des normes acceptables d'organisation et de pratique en matière d'alphabétisation en Irlande.

Ce plan d'action a été lancé en 1985, l'année où la NALA a reçu une subvention du ministère de l'Éducation pour engager deux personnes et mettre sur pied un bureau national. L'implantation de ce plan d'action, qui coïncidait avec l'octroi du budget d'éducation populaire et d'alphabétisation des adultes (Community Education and Adult Literacy Budget), de même qu'avec la mise sur pied d'un bureau national comportant une équipe de développement, a constitué un jalon important en permettant de faire les premiers pas en vue d'assurer aux adultes éprouvant des difficultés à lire et à écrire des services permanents et compatibles.

Critères de qualité en alphabétisation

En considérant les critères suivants, il faut garder à l'esprit plusieurs points importants. Les critères de qualité en alphabétisation évoluent au fur et à mesure que les perspectives et les connaissances changent, au fil des ans. Actuellement, le plan d'action est en cours de remaniement afin d'y inclure les changements qui se sont produits depuis la production de la première version de ce document, il y a cinq ans. Une déclaration de principes devrait être considérée comme l'amorce d'un débat sans cesse renouvelé sur ce que sont de « bons services » d'alphabétisation. En traitant une question aussi vaste et aussi complexe que l'alphabétisation des adultes, les opinions sont évidemment diverses. Toutefois, ce qui importe c'est que les principes suivants prennent leur source dans l'expérience d'un bon travail d'alpha-

bétisation sur le terrain. Parmi ceux qui sont engagés dans le travail d'alphabétisation, l'orientation et la finalité générales, telles que décrites ci-après, font l'unanimité.

1. Il faut voir le problème de l'analphabétisme comme la somme de circonstances sociales et économiques créant une situation telle qu'une certaine proportion de la population adulte éprouve des difficultés à lire et à écrire.

2. Les adultes qui suivent des cours d'alphabétisation apportent leurs propres connaissances et habiletés ainsi que leur expérience ; ces éléments constituent un apport essentiel à la situation d'apprentissage dans laquelle ils sont engagés. Ils ont besoin d'appui pour assumer la responsabilité de faire des choix quant au contenu et à la forme de leur apprentissage.

3. Les participants doivent avoir l'occasion de rencontrer d'autres participants afin de partager leurs expériences et de discuter de leur apprentissage.

4. Les contenus d'apprentissage et le matériel élaborés le sont en fonction de l'expérience et des besoins des apprenants adultes. Dès le début de la formation, on incite l'adulte à écrire. C'est là un moyen de tirer parti de l'expérience personnelle de chacun et de créer un matériel d'apprentissage pour adultes qui soit approprié autant à un usage personnel qu'à une distribution aussi générale que possible parmi les autres apprenants adultes.

5. L'enseignement individualisé et l'enseignement en groupe sont considérés comme des moyens complémentaires de permettre le développement de l'apprenant au fur et à mesure qu'il progresse dans son apprentissage, quoique certains, pour des raisons de confidentialité ou de besoins d'apprentissage spécifiques, aient besoin d'un enseignement individuel. L'expérience démontre que, lorsque les apprenants reçoivent l'appui nécessaire pour passer à l'enseignement en groupe, cela permet de :

   — remédier à l'isolement social ressenti par beaucoup ;

   — promouvoir la participation des apprenants à tous les aspects de l'alphabétisation ;

   — susciter une attitude à l'égard de l'apprentissage qui reconnaît la nature exploratoire de l'acquisition de connaissances par opposition à une acquisition passive de connaissances enseignées par un spécialiste.

6. La publication des écrits des participants est un moyen de concrétiser de façon permanente la contribution culturelle des apprenants à leur

propre apprentissage, tout en mettant à la disposition d'autres apprenants un matériel approprié.

7. L'évaluation repose sur une discussion ou sur tout autre moyen susceptible d'inciter les apprenants à prendre en main leur apprentissage. Le processus est perçu comme une occasion leur permettant de recevoir l'aide nécessaire pour mesurer leurs progrès et orienter leurs efforts en fonction d'un travail à venir tout en réfléchissant sur la valeur de l'apprentissage. Elle donne aussi aux moniteurs l'occasion d'évaluer, avec l'apprenant, les façons les plus efficaces d'apporter l'aide dont l'apprenant a besoin au cours de ses apprentissages.

8. L'alphabétisation est le fruit de l'assemblage d'un ensemble cohérent de valeurs et d'habiletés qui favorisent le développement global de la personne.

9. Le contenu des cours de formation des moniteurs devrait leur permettre d'acquérir les attitudes, les habiletés et les connaissances nécessaires pour enseigner à des adultes. Il est important que le choix et l'élaboration des méthodes pédagogiques servent à résoudre le problème de l'alphabétisation dans son sens le plus large, c'est-à-dire à donner confiance et à améliorer les compétences techniques, à planifier le travail, à élaborer du matériel et à encourager l'autonomie des participants.

10. Les moniteurs devraient avoir accès à des cours de formation de base ainsi qu'à des cours de perfectionnement réguliers dans le cadre desquels ils pourraient échanger des informations et discuter de tous les aspects de leur travail avec d'autres moniteurs. C'est là une étape importante si les programmes doivent s'inspirer de leur expérience collective et intégrer cette expérience à leurs structures.

Un examen rétrospectif permet de constater que le plan d'action a permis de formuler l'expérience collective des participants et des moniteurs en un cadre cohérent offrant des lignes directrices en vue de l'organisation de services d'alphabétisation. Ce plan d'action est également utile comme moyen de dissiper le malentendu selon lequel cette approche est non officielle et, par conséquent, le fruit du hasard. Cependant, l'expérience des 15 dernières années tend à démontrer que les nombreuses expériences locales ont conduit à l'adoption de critères communs permettant de guider l'établissement des structures d'un système d'alphabétisation.

III. UN PROJET DE RECHERCHE-ACTION DANS LE COMTÉ D'OFFALY

Une méthode de recherche appropriée

En 1987-1988, la NALA a collaboré, dans le cadre du programme d'alphabétisation du comté d'Offaly, à un projet de recherche[1] qui visait surtout à découvrir ce qui incitait les adultes éprouvant des difficultés à lire et à écrire à chercher de l'aide, ainsi que ce qui leur permettait de poursuivre leur formation une fois qu'elle était amorcée.

Les intervenants en alphabétisation des adultes dans les régions rurales avaient maintes fois souligné les problèmes particuliers que posait l'organisation de services dans leur milieu. Nombreux étaient ceux qui considéraient la gêne et, plus particulièrement, la peur de l'humiliation comme des problèmes plus grands dans les régions rurales. La question qui revenait le plus souvent était la difficulté d'inciter les gens à demander de l'aide.

Le comté d'Offaly constituait un bon exemple d'une région rurale de l'Irlande, où le projet d'alphabétisation a acquis une assise stable au fil des ans. En 1987, on avait atteint le stade où les divers intervenants étaient prêts à participer à une étude approfondie qui les aiderait à planifier et à amorcer un développement. Situé au cœur de la plaine centrale de l'Irlande, ce comté couvre 2 330 kilomètres carrés de terre essentiellement consacrée à la culture et à l'extraction de la tourbe et compte une population totale de 59 000 habitants (1986). La ville principale compte 9 442 âmes et se situe à 111 kilomètres au sud-ouest de Dublin. C'est surtout dans cette ville et dans ses environs qu'a lieu l'alphabétisation des adultes du comté.

L'emploi se rattache essentiellement à la polyculture et à l'industrie de la tourbe (usines de briquettes et centrales électriques). De l'ensemble de la main-d'œuvre disponible, 18 % — voire 25 % dans la ville principale — sont sans emploi. Le comté s'urbanise de plus en plus et dépend donc davantage des emplois offerts par l'industrie et les services. Trente-cinq pour cent de la population du comté vivent maintenant dans des villes de plus de 1 500 habitants, et 49 % dans de petites agglomérations plutôt qu'en rase campagne.

Dans le comté d'Offaly, l'évolution des services d'alphabétisation a suivi un itinéraire très semblable aux programmes qui existent dans d'autres comtés d'Irlande. Ces services existent dans le comté depuis environ 12 ans, à très petite échelle cependant durant les premières années, avec seulement quelques participants et une organisation très sommaire. À la suite de sa nomination en 1980, la nouvelle coordonnatrice de la formation continue pour le comté a décidé d'accorder la priorité au programme d'alphabétisation des adultes qui a, depuis, connu un développement progressif, surtout depuis les 5 dernières années. Au cours de la phase principale du projet de recherche

(septembre 1987 — mars 1988), 42 apprenants ont participé au programme d'alphabétisation, la formule la plus courante étant l'enseignement individuel par des moniteurs bénévoles. En outre, 8 femmes ont suivi le cours *Brush Up Your English* (Remettez-vous à l'anglais) et environ 15 jeunes ont suivi un cours d'alphabétisation dans le cadre du *Youth Skills Course* (formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes décrocheurs).

En planifiant et en menant à bien le projet de recherche, la NALA tenait absolument à lier le processus, dans la mesure du possible, à la vision et aux principes sous-tendant un bon travail d'alphabétisation. Nous espérions inciter les participants à s'engager le plus possible afin d'éviter de créer une situation dans laquelle les gens se seraient sentis surveillés sans avoir un mot à dire sur ce qui se passait. L'accent était mis sur la recherche qualitative, laquelle devait être participative dans la mesure du possible. Au départ, on espérait qu'une personne de la région pourrait travailler au projet afin que les participants et les moniteurs puissent y participer très activement. Toutefois, les coordonnateurs du comté ayant l'impression que les apprenants seraient peut-être moins désireux de parler à une personne de l'endroit, il fut décidé que les agents de développement de la NALA allaient mener la recherche.

La recherche était axée sur les opinions et les expériences vécues par les apprenants dans le comté. La méthode de recherche la plus employée consistait en des entrevues poussées avec les participants, à demi structurées et enregistrées. Les chercheurs basaient leurs entrevues sur un questionnaire mais espéraient que les questions mèneraient à une discussion et à des commentaires assez vastes, ce qui se produisit à plusieurs reprises. Les entrevues avaient pour but d'offrir aux participants l'occasion de décrire leurs antécédants et leurs expériences d'adultes ayant des difficultés à lire et à écrire, de discuter de la façon dont ils ont décidé de suivre une formation et de faire une évaluation des services de lecture et d'écriture.

La coordonnatrice en chef de l'alphabétisation dans le comté a abordé 37 personnes qui, selon elle, accepteraient de participer. Elle leur a expliqué les objectifs du projet et le déroulement des entrevues. Vingt-sept personnes ont accepté de participer à une entrevue, beaucoup plus que ce que la coordonnatrice avait prévu. De façon générale, les participants acceptaient cette entrevue si on leur en assurait la confidentialité et si le résultat de la recherche était susceptible d'aider d'autres adultes éprouvant des difficultés semblables. C'était là la première indication, parmi de nombreuses que devait par la suite fournir ce projet, qu'une fois que les adultes ont entrepris une formation, la peur de l'humiliation et la gêne disparaissent totalement. Les coordonnateurs et les moniteurs ont eu tendance à faire porter leur attention sur les propos des participants lors du premier contact et ne se sont pas rendu compte à quel point la situation évolue vite après cette étape capitale.

Les autres méthodes de recherche employées consistaient en un questionnaire structuré auquel répondaient les moniteurs individuels ainsi qu'en une discussion de groupe avec les moniteurs. On a réalisé qu'une révision du programme devait comprendre une part de recherche portant sur l'expérience et les attitudes des alphabétiseurs. Il y a également eu des entrevues poussées, à demi structurées et enregistrées avec la coordonnatrice de l'éducation permanente, qui était aussi coordonnatrice en chef de l'alphabétisation du comté, ainsi qu'avec un formateur de moniteurs reconnu rattaché à ce programme.

Les résultats

Les résultats essentiels ont trait aux expériences décrites par les participants et portent sur les aspects suivants : milieu familial ; comment les difficultés à lire et à écrire affectaient leur vie ; leurs opinions sur les causes de ces difficultés ; le processus ayant conduit à la prise de décision de suivre un cours d'alphabétisation et les expériences vécues dans le cadre de ces cours.

Les récits personnels soulignent une fois de plus le lien étroit entre une enfance pauvre et les difficultés à lire et à écrire. En outre, la majorité des personnes interrogées avaient nettement l'impression que leurs problèmes d'apprentissage étaient dus à la façon dont elles avaient été traitées à l'école. Un thème important qui revenait sans cesse dans les entrevues était le fait, pour ces personnes, d'avoir été ignorées à l'école. Dans la vie adulte, les problèmes de lecture et d'écriture entravaient les chances de décrocher un emploi, de voyager, d'avoir des loisirs, des relations personnelles et sociales et, surtout, l'amour-propre.

Ces expériences passées affectaient la décision de suivre un cours de lecture et d'écriture pour adultes. Il est, de façon plus particulière, difficile de chercher de l'aide quand on manque de confiance en soi et qu'on se sent gêné par ce problème. Toutefois, une découverte plus marquante a été la difficulté d'obtenir des renseignements sur les possibilités d'apprentissage offertes aux adultes.

Parmi les 27 personnes interrogées, 19 avaient énormément de difficulté à trouver l'information dont elles avaient besoin, et c'était là le plus grand obstacle à leur recherche d'aide. Ces chiffres comprennent les cas où les gens cherchaient activement de l'aide et où il s'avérait quand même difficile de trouver les services offerts. Il s'est révélé que bon nombre de personnes ne savent pas où chercher l'information générale sur les services disponibles.

Aussi, tandis que les « pourvoyeurs » de services d'alphabétisation dans les régions rurales trouvent le recrutement difficile, les adultes cherchant

à entreprendre une formation se heurtent à des difficultés beaucoup plus grandes quand ils cherchent l'information dont ils ont besoin pour entrer en contact avec un responsable du projet. Or, la coordonnatrice du comté n'avait pas mesuré l'ampleur de ces difficultés. Les personnes qui dirigent les programmes d'éducation permanente ont souvent l'impression d'avoir fait tous les efforts nécessaires pour assurer l'accessibilité et la publicité des services. Cette recherche fait la preuve du fossé qui sépare le point de vue des « pourvoyeurs » et l'expérience des participants. Toutefois, au fur et à mesure que le projet s'implantait dans le comté, l'information circulait efficacement de bouche à oreille et le projet parvenait à attirer autant de participants qu'il pouvait en accueillir. Mais il s'agissait là de ceux qui ont persisté dans leur recherche d'information et qui ont trouvé l'aide nécessaire. Ce n'était pas là tâche facile. En ce qui concerne la publicité, il s'avère, de façon générale, qu'elle doit être largement diffusée et continue. En outre, les efforts visant à changer l'attitude du public à l'égard des problèmes d'alphabétisation faciliteront probablement les recherches d'aide et d'information.

La plupart des personnes interrogées ont également mentionné le soutien comme étant un facteur important dans l'amorce de leur formation. Ce soutien venait de sources diverses, surtout de la famille, mais aussi d'amis, de collègues et, parfois, de professionnels ou d'autres personnes. Ce soutien se traduisait par une aide active en vue de trouver de l'information et d'établir des contacts. Le fait indique que la publicité visant le grand public est également importante.

L'autre aspect majeur des résultats de cette recherche avait trait à la confidentialité et à la peur de l'humiliation, ainsi qu'à la lente évolution vers le travail en petits groupes dans les régions rurales, en raison de l'importance accordée à la confidentialité. Les participants sont plus ouverts qu'on ne le croyait au départ au fait de rencontrer d'autres personnes qui ont des problèmes d'analphabétisme et à travailler avec elles. Au cours du projet, plusieurs d'entre eux se sont retrouvés en groupe pour la première fois. Cette évolution a constitué une surprise pour les coordonnateurs et indiquait qu'ils avaient sous-estimé le désir des apprenants de rompre leur isolement. Parmi les personnes interrogées, 18 ont manifesté de l'intérêt pour le travail en petits groupes alors qu'elles recevaient encore toutes une formation individuelle. Les craintes et inquiétudes que suscitait le travail en groupe étaient liées au besoin d'attention que ressentaient les apprenants et à la pression qui s'exercerait sur eux s'ils voulaient « se maintenir au même niveau » que les autres plutôt qu'à la confidentialité.

La difficulté de former, à ce stade, des groupes dans le comté d'Offaly tient surtout à la disponibilité de bons moniteurs et de locaux adéquats, de même qu'à l'organisation du transport. La recherche a mis en lumière le temps énorme qu'il faut pour aider et former des moniteurs bénévoles, dont la plupart ont tôt fait d'abandonner le projet. La présence de moniteurs

rémunérés, en moins grand nombre mais qui feraient des heures plus longues et seraient aidés de bénévoles, améliorerait l'efficacité et les perspectives de développement du programme.

Ces résultats illustrent comment la recherche menée par un organisme national peut contribuer au développement et au progrès sur le plan local. En étant sensible aux propos et aux expériences des personnes interrogées, la recherche a permis d'amorcer et de soutenir l'action sur le plan local. Elle a également permis aux apprenants de se rencontrer et à réussi à susciter de l'intérêt pour les écrits des participants. Cette recherche a également permis d'encourager les autorités scolaires locales à appuyer les changements aux programmes qui s'avéraient nécessaires.

Rapport personnel sur les changements observés

Pour ceux d'entre nous qui sont engagés dans le projet d'alphabétisation du comté d'Offaly, le projet de recherche de la NALA a amorcé un processus de révision, de réflexion, d'évaluation, ainsi qu'une vigoureuse action renouvelée. Il s'ensuivit des résultats de grande portée pour l'alphabétisation et des idées préconçues sur la recherche ont été anéanties.

Quant on participe à plusieurs programmes d'éducation permanente, comme certains alphabétiseurs en Irlande, il est souvent difficile de prendre le temps de réfléchir à un programme ou à un projet particulier. Ceci est encore plus difficile si, comme dans mon cas, l'action a tendance à l'emporter sur la gestion d'un système d'évaluation continue très utile, certes, mais qui exige beaucoup de temps. On est très tenté de négliger l'évaluation si, relativement parlant, de gros progrès sont évidents et que le processus se déroule bien.

Avant et pendant la préparation du questionnaire, nous avons examiné notre intervention avec un oeil nouveau. Nous avons alors découvert, avec malaise, des toiles d'araignée et des fissures qu'avait masquées le travail relativement bon qui avait déjà été fait, de même que d'autres urgences et les exigences d'un budget qui ne cessait de diminuer. Désormais, nous ne pouvions plus ignorer le fait qu'il fallait prendre de nouvelles mesures pour consolider les progrès déjà réalisés.

De nouveaux objectifs ont été fixés. Les recommandations et conclusions de la recherche assuraient que ces objectifs, parmi d'autres orientations nouvelles, prendraient forme. En fait, certains des plans envisagés en prévision d'un développement futur furent mis en oeuvre durant la période de recherche au fur et à mesure que certaines observations étaient faites. Les résultats obtenus se résument à ceci :

— *Une plus grande participation des apprenants* : durant les entrevues personnelles qui ont été menées par l'équipe de la NALA, on a demandé aux participants s'ils souhaitaient rencontrer leurs pairs. Nous, les coordonnateurs, avons été très étonnés de constater que cette perspective ne suscitait par la moindre anxiété chez eux. Nous avions de toute évidence sous-estimé le développement de la confiance des participants au cours de périodes de formation relativement courtes. Un tiers des participants interrogés se sont réunis et se sont disputé avec acharnement un nombre limité de places à une fin de semaine nationale d'écriture. Ceux qui ont réussi y ont participé plus tard durant le trimestre.

— *Une plus grande participation des moniteurs* : une autre conséquence a été la réunion des moniteurs, laquelle était axée sur leur participation. Nous avons découvert que les moniteurs, rémunérés ou non, avaient l'impression de pouvoir contribuer beaucoup plus à l'organisation du programme en étant en contact régulier avec les autres moniteurs.

— *Un enthousiasme collectif* : même si l'alphabétisation comporte des aspects pénibles, l'enquête proprement dite et le lancement du livre *Getting Help with Reading & Writing : Co. Offaly Research Survey* ont remonté le moral de l'équipe de façon fantastique, tant pendant le projet que, surtout, le jour où il a été rendu public. La leçon est claire. Une interaction constante entre les moniteurs, les participants et les coordonnateurs, de même que la coopération et, avant tout, la reconnaissance du travail déjà fait ou en cours sont les clés de la réussite du projet. L'enquête a favorisé la mise en place de tous ces éléments.

— *De nouvelles ressources* : neuf mois plus tard, l'Adult Education Board a nommé deux coordonnateurs supplémentaires. Les résultats de l'enquête nous ont permis, entre autres choses, d'établir des liens avec les C.L.S.C. et de créer, à l'extrémité sud du comté, un nouveau centre dirigé par un coordonnateur.

— *Un travail de groupe* : nous avons fortement incité les participants à se joindre à de petits groupes de deux ou trois dès le départ. En outre, nous mettons en lumière la méthode du développement qui encourage les participants à rencontrer ceux qui ont atteint le niveau de l'examen. Les brochures publicitaires présentent le programme comme offrant de l'aide à tous les niveaux jusqu'à l'examen.

— *Production et publication de textes* : les participants ont assisté à une deuxième fin de semaine d'écriture, ce qui leur a permis de rencontrer des apprenants de deux comtés voisins ; également, un

comité de rédaction composé de participants et de moniteurs est en train de préparer les textes en vue de leur publication.

— *Production de matériel* : j'avais l'impression que, à cause du caractère bénévole du travail, il ne fallait pas demander aux moniteurs de préparer du matériel pour le mettre en commun. Il s'est avéré qu'ils sont très désireux de le faire. La planification de 1989-1990 comprend des sessions sur la préparation du matériel.

— *Publicité* : l'enquête a mis en relief le besoin très diversifié de publicité. Neuf mois plus tard, nous avons finalement élaboré un système de publicité constante et fréquente visant autant d'organismes et de personnes que possible. Il est très facile de faire de la publicité au début de l'année, puis d'oublier cet aspect pendant le reste de l'année. Un résultat secondaire de la publicité est l'impact très positif qu'elle a sur le moral des moniteurs, qui deviennent désireux de s'engager dans cet aspect décisif du programme. Une fois leurs craintes apaisées, les apprenants étaient aussi très désireux de participer à la publicité si cela pouvait favoriser le programme de quelque façon. Certains ont été déçus de ne pas pouvoir assister au lancement de la publication. Ceux qui y ont assisté étaient tout à fait conscients de la publicité inévitable, sur les plans local et national, dans les journaux, à la radio et à la télévision.

Ils ont abandonné leurs réserves et ont fini par ne plus s'en soucier. Ils ont parlé en public de leurs expériences et ont tous assisté à l'atelier réservé aux apprenants dans l'après-midi du lancement. La confiance et l'engagement évidents des apprenants et des moniteurs, du Comité de formation professionnelle, du directeur général, des membres de l'Adult Education Board et du ministre de l'Éducation avaient valeur exemplaire. Les journalistes sont restés jusqu'à la toute fin, bien longtemps après que le ministre soit parti, et cet intérêt inespéré a amplifié l'euphorie que ce processus avait créée.

Questions pour l'avenir

Les exemples précédents, qui illustrent comment le développement d'un mouvement semi-indépendant et non centralisé a affecté la qualité des services d'alphabétisation, soulèvent plusieurs questions intéressantes qui, selon nous, se posent également dans tous les pays ayant des systèmes scolaires dits « avancés ».

— La solution au problème de l'alphabétisation des adultes consiste-t-elle à réformer ou à rajuster le système d'éducation actuel, ou exige-t-elle des initiatives périscolaires plus radicales ?

— Un programme centralisé et plus institutionnalisé permettrait-il de résoudre le problème de façon significative ? En Irlande, de nombreux alphabétiseurs croient qu'une telle approche conduirait tout simplement à la création d'une école qui arborerait la façade de l'éducation permanente et où se répéteraient, pour bon nombre d'apprenants, beaucoup des expériences négatives du temps où ils fréquentaient l'école.

— Dans de nombreuses formes d'éducation institutionnalisée, les forces déterminantes viennent généralement du centre ou du haut — « les professionnels savent ce qui est bon pour vous ! ». Il est capital que, dans le développement de tout service d'alphabétisation des adultes, les méthodes et démarches soient conçues de façon à ce que les forces déterminantes viennent du bas. Les apprenants et les formateurs qui sont sur place doivent toujours être les facteurs décisifs dans la détermination de la nature du service.

Tandis que tous les moyens doivent être mis en oeuvre pour empêcher la résurgence de la machine scolaire, il faut aussi se rendre à l'évidence que l'alphabétisation des adultes ne peut se faire au rabais. Elle exige des ressources importantes de l'État, ce qui signifie, en fin de compte, l'engagement politique de s'occuper tant des causes que des exigences actuelles du problème de l'alphabétisation des adultes. L'alphabétisation ne devient un droit dans le plein sens du terme que si une action véritable est entreprise.

NOTES

1. Murphy, Con (président), *Adult Education in Ireland : Report of a Committee Appointed by the Minister for Education*, Dublin, Stationery Office.

2. Department of Education, *Discussion Document on Adult Literacy*, 1986, p. 18-27.

3. National Adult Literacy Agency, *NALA Survey Report*, Irlande, 1987, p. 6.

4. National Adult Literacy Agency, *Guidelines for Good Adult Literacy Provision*, 1985, p. 11-34.

5. National Adult Literacy Agency, *Getting Help with Reading & Writing*, Projet de recherche du comté d'Offaly, Irlande, 1988, p. 55-56.

RECHERCHE SUR UN MANUEL DE LANGUE EN FORMATION DE BASE

Franca Van Alebeek
Tineke Krol,
Université d'Amsterdam

Après un an de préparation, le projet Formation continue (que nous abrégeons en PVE en néerlandais) a démarré en 1977 à l'Université d'Amsterdam. Jusqu'en 1989, il s'est déroulé à l'Institut de langue et de littérature néerlandaises où il était particulièrement en rapport avec le département de la nouvelle rhétorique. Dernièrement, PVE s'est installé dans l'Institut post-doctoral de formation d'enseignants, à l'Université d'Amsterdam. Les membres de PVE (dont Fie Van Dijk fait partie ; on trouvera un article d'elle dans le présent volume d'ALPHA) jouent un rôle dans la recherche, la formation des formateurs et des formatrices, la mise au point de matériel didactique ainsi qu'une fonction de conseil dans le domaine de la formation de base des adultes (FBA).

Dans l'article que voici, les deux auteures donnent un aperçu de l'histoire de l'École ouverte (la première branche de formation continue élaborée aux Pays-Bas). Elles expliquent ensuite leurs activités de recherche universitaires en collaboration avec les formateurs et les participants de la FBA.* Pour conclure, elles donnent une impression du manuel le *Livre de langue — apprendre en groupe*. Voici leur thèse de base : l'enseignement langagier traditionnel ne convient pas aux adultes de la classe ouvrière dont la formation scolaire est très limitée. Seule la recherche participante active considérée du point de vue socio-rhétorique peut faire acquérir des aptitudes langagières telles que les participants se considèrent comme des locuteurs et rédacteurs et des personnes capables de réponse critique.

L'ÉCOLE OUVERTE : DE LA PÉRIODE EXPÉRIMENTALE ET DU STADE DE LANCEMENT À LA FORMATION DE BASE

L'École ouverte démarre aux Pays-Bas en 1977. Officiellement, ses programmes portent le nom de projets-pilotes de l'École ouverte. En 1981, ils prennent de l'ampleur et se transforment en projets de lancement de l'École ouverte. Enfin, en 1987, un nouveau règlement gouvernemental place une fois de plus cette école, ainsi que les cours d'alphabétisation en langue maternelle (et les cours de langue seconde), dans un autre cadre : la formation

---

* Par « formateurs » et « participants », nous désignons autant des femmes que des hommes. Dans l'École ouverte des Pays-Bas, il y a plus de femmes que d'hommes, participants et formateurs. C'est pour une raison de lisibilité que nous ne répétons pas à chaque fois les deux genres.

de base des adultes. Nous commencerons par un bref aperçu de l'histoire du travail réalisé par l'École ouverte.

Des projets-pilotes officiels et spontanés

Les débuts de l'École ouverte aux Pays-Bas s'insèrent dans une évolution qui touche également la scène internationale (surtout à la fin des années 60 et au début des années 70). L'UNESCO, le Conseil de l'Europe et l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) manifestent leur inquiétude à propos des résultats obtenus dans les systèmes d'éducation très coûteux des États-Unis et de l'Europe occidentale. Étant donné que les institutions et les techniques ne cessent de changer chez eux, ces organismes prônent « l'éducation permanente ». Toutefois, pour rendre cette formation possible, il faut prendre plus de mesures qu'il n'en existe alors envers l'éducation des adultes. Comme tous les autres pays, les Pays-Bas doivent opérer des choix. C'est alors que deux questions se posent, toutes deux politiques.

La *première* est celle de savoir qui doit avoir accès à l'éducation. Un conflit se dissimule derrière cette question. Pour résumer, disons que nous avons d'un côté des capitaines d'industrie désireux de trouver des effectifs polyvalents, compétents et recyclés en vue des nouvelles techniques de production. De l'autre, nous avons l'État et les féministes qui lient l'éducation à l'émancipation et à la prise de pouvoir pour inciter la population à prendre part aux discussions qui touchent sa vie quotidienne. Le parti social-démocrate, qui domine le gouvernement des Pays-Bas au milieu des années 70, porte son choix sur les groupes suivants :

— les adultes actifs (homme et femmes) qui subissent dans leur vie privée comme dans leur travail les conséquences d'un manque de formation ou d'une formation dépassée ;

— les jeunes adultes actifs (hommes et femmes) qui souffrent d'un manque de compétences sociales et de possibilités démocratiques ;

— les femmes (mariées) qui, dans leur besoin ou leur désir de s'intégrer davantage à la vie publique et de jouer (ou rejouer) un rôle sur le marché du travail, sont entravées par une formation insuffisante ou dépassée (dépassée surtout quand il s'agit du rôle des femmes et de l'évolution de la vie familiale).

Officiellement, on peut s'inscrire à l'École ouverte quand on a fréquenté dans sa jeunesse l'école primaire pendant au moins quatre ans et l'école secondaire pendant au plus deux ans. Quatorze projets-pilotes surgissent dans le pays, dont neuf accessibles uniquement aux femmes. Cette nouvelle forme d'éducation suscite malheureusement plus d'intérêt qu'il n'y

a de places à offrir. Cet intérêt s'explique en partie par les incitations des animateurs et animatrices engagés dans des projets d'intérêt collectif et des féministes, qui voient dans l'École ouverte une source de nouvelles possibilités pour les personnes avec lesquelles ils travaillent. C'est pourquoi on voit apparaître, à côté des programmes officiels, quantité de groupes qui se réclament spontanément de l'École ouverte.

On découvre les objectifs de l'École ouverte dans les avis de la Commission du même nom créée par le ministère de l'Éducation et le ministère de la Culture et du Bien-être social. L'École ouverte est destinée aux gens qui, « par manque de connaissances et aptitudes de base, ne peuvent jouer dans la société les rôles qu'on attend d'eux ». Les ministres s'expriment plus clairement : « la capacité de s'affirmer et de se défendre est importante » et « l'objectif visé est de pousser la population à comprendre les changements que subit la société, à les évaluer d'un oeil critique et à pouvoir y jouer un rôle ». Au cours des entrevues successives, ils ne cessent de le répéter : la formation des adultes consiste à tirer parti de l'expérience ; elle part des buts et désirs des participants eux-mêmes. Si l'école est « ouverte », c'est qu'on n'y fait pas passer d'examen classique au début ou à la fin de la période d'apprentissage. Nombreux sont les formateurs de cette école nouvelle (en majorité des femmes, d'ailleurs, qui ont apporté avec elles l'expérience acquise dans d'autres types de formation et d'éducation des adultes ainsi que dans le mouvement de libération des femmes) à adopter ces objectifs et à se guider sur eux pour travailler à l'École ouverte.

La *seconde question* qui se pose est celle-ci : qui choisit la matière et le programme d'études ? C'est à cette question que le gouvernement demande à ceux et celles qui conçoivent les programmes de répondre. Ceux-ci empruntent à la Westinghouse Learning Corporation son système d'unités d'enseignement et d'apprentissage (qu'on abrège en OLE'S en néerlandais) et demandent au corps enseignant du secondaire de remplir ces unités d'un contenu plus ou moins régulier. La plupart des concepteurs et enseignants connaissent mal le public auquel est destinée l'École ouverte. Ils mettent sur pied deux sortes de cours : les « cours thématiques » et les cours « d'instruction ». Les deux modèles s'appuient sur du matériel didactique préparé d'avance.

Étant donné le caractère expérimental de l'opération, le personnel affecté au programme d'études doit trouver le moyen d'évaluer le projet. Il décide de mesurer l'intelligence et les attitudes des participants qui entrent à l'École ouverte et d'évaluer le programme et le matériel didactique. Les formateurs des 14 projets officiels sont donc obligés d'employer ce matériel, qu'ils travaillent avec des groupes de femmes, des groupes d'hommes ou des groupes mixtes et ce, aussi bien dans les régions rurales que dans les grandes villes. Les formateurs qui se préparent à leur nouvelle tâche sont déçus devant la sélection provisoire du corpus d'OLE'S qu'on leur propose. Le matériel ne leur laisse guère de latitude pour procéder à des expériences.

En outre, ils en estiment le ton puéril. Les tests choisis sont décevants, eux aussi. Comment des participants au chômage vont-ils réagir quand on leur demandera de répondre par oui ou par non à des questions comme celles-ci : « Je n'ai pas envie de me lancer dans le travail » ou « Je suis contente du poste que j'occupe » ? Un des instructeurs demande alors à Tineke Krol d'analyser les tests et le matériel et de voir si le programme et le plan de recherche correspondent au côté expérimental et ouvert de l'École.

C'est ainsi que peu après l'inauguration de l'École ouverte, un groupe de formateurs se forme pour essayer de trouver une solution de rechange au programme d'études directif et au plan de recherche. Ce groupe est soutenu par le spécialiste de l'enseignement pratique (qui travaille en formation continue) qui fait partie de l'équipe du programme et par quelques personnes de l'extérieur, notamment Tineke Krol. Au sein de leurs équipes ainsi qu'à l'occasion de réunions d'étude au niveau régional et national, ils parlent de leur travail, des difficultés qu'ils rencontrent et des solutions qu'ils trouvent pour harmoniser leur tâche aux caractéristiques et aux besoins des membres de leurs groupes d'apprentissage. Ils contestent les conclusions de ceux et celles qui conçoivent le programme au niveau national et qui, en fin de compte, acceptent une bonne partie de leurs points de vue et conclusions.

Les chefs d'équipe des 14 projets officiels sont essentiellement des femmes. Le document qu'elles publient à la fin de la période expérimentale est important pour l'évolution ultérieure de l'École ouverte. On y lit :

> « *Il est indispensable d'apprendre par l'expérience*. Nous entendons par là que le vécu des participants constitue en soi du matériel didactique. Les expériences que les autres peuvent reconnaître, celles qui relèvent de la condition sociale des participants, ont une importance capitale. Quand on veut changer de condition sociale, on a besoin d'autres personnes qui ont vécu ce qu'on a vécu et qui veulent changer la situation. Cet apprentissage ne peut se réaliser qu'en groupe. Le but de l'apprentissage est d'acquérir des notions critiques de la réalité. Pour posséder ces notions, il ne faut pas seulement connaître la réalité, mais aussi agir sur le réel : voir la réalité différemment, d'un oeil plus critique, et essayer de la modifier avec d'autres. De ce point de vue, on ne peut pas se servir de matériel didactique élaboré centralement. Au contraire, le plan de travail doit être ouvert de façon à ce que l'expérience que les participants ont de la vie et du travail puisse leur profiter pleinement. Pour ce faire, le programme ne doit pas être strictement planifié, mais adapté au niveau local. L'École ouverte

> doit offrir un cadre qui se transformera en programme d'études avec les participants ».

Les projets de lancement de l'École ouverte

Le rapport dont proviennent les lignes qui précèdent s'inscrit en faux contre les plans tirés à ce moment-là par le ministère de l'Éducation, par le ministère de la Culture et du Bien-être social et par le ministère des Affaires sociales et de l'Emploi. Ces plans se fondent sur l'hypothèse que le moment est venu d'introduire les réalisations des expériences de l'École ouverte dans les établissements traditionnels d'enseignement et de formation. Plusieurs recommandations des chefs d'équipe sont adoptées dans les plans définitifs. On va même jusqu'à faire paraître un cadre où l'on résume comme suit les postulats pédagogiques :

- autonomie personnelle et intellectuelle quant au contenu du processus d'apprentissage ;
- intégration de l'éducation et de la formation ;
- apprentissage par l'expérience ;
- apprentissage par l'expérience d'autrui et le vécu conjoint.

Ce cadre n'empêche pas que la phase de transition soit difficile et complexe, surtout parce que des établissements aux antécédents différents dont les formateurs ne connaissent pas tous bien les expériences de l'École ouverte sont obligés de travailler ensemble. Néanmoins, le travail se poursuit. Il est bon de mentionner ici qu'à cette époque, le gouvernement n'intervient pas dans l'élaboration du matériel didactique et que les maisons d'édition de matériel scolaire ne jouent pas (encore) de rôle dans le domaine de l'éducation des adultes. En attendant, les programmes de l'École ouverte peuvent utiliser leur budget en partie pour organiser des centres de documentation et des dépôts locaux de matériel didactique. On publie aussi beaucoup d'articles et de livres sur l'alphabétisation et l'oeuvre réalisée par l'École ouverte. La plupart sont écrits par des formateurs ou avec leur collaboration.

La formation de base des adultes (FBA)

À la fin des années 70 et au début des années 80, tout comme l'École ouverte, l'alphabétisation des locuteurs natifs et des usagers de langue seconde qui éprouvent de graves difficultés de lecture et d'écriture prend une étonnante ampleur. Ces trois domaines évoluent chacun à sa façon. Si les principes qui les sous-tendent se ressemblent beaucoup, leurs groupes

cibles, leur organisation, leur mode de subvention et le soutien qu'ils reçoivent diffèrent. Qui plus est, la coopération est à peu près nulle.

En 1987, le gouvernement adopte un nouveau règlement sur l'éducation de base des adultes. Il s'applique aux trois domaines susmentionnés. Tous les types de formation continue tombent sous la responsabilité du ministère de l'Éducation. On leur accorde quatre ans pour se réorganiser et se professionnaliser selon les mêmes instructions. Les intentions cachées derrière la réorganisation et la professionnalisation sont partiellement bonnes et logiques. Si l'organisation est plus claire et la collaboration plus poussée, il est plus facile aux participants de passer d'un groupe d'apprentissage à un autre (par exemple, d'un groupe d'alphabétisation à un groupe de l'École ouverte ou d'un cours préparatoire à la formation professionnelle). Toutefois, comme l'État n'offre pas des subventions plus importantes à la FBA, beaucoup redoutent les résultats pratiques du nouveau règlement et se demandent s'il laissera place à une nouvelle évolution du travail. Cette évolution s'impose en effet toujours. Dix ans, c'est bien peu pour essayer en pratique de nouvelles idées sur l'enseignement appliquées aux adultes. Tout n'est pas encore clair ni prêt, comme le laissent entendre les programmes de professionnalisation et de formation des formateurs.

Il faut ajouter qu'un travail né du vécu social des participants et qui vise à élargir leur connaissance de la réalité dans laquelle ils vivent ainsi que leur influence sur cette réalité est appelé à changer sans cesse. Un des tristes résultats — à notre avis et à celui de bon nombre de formateurs — de l'institutionnalisation de la FBA est que les formateurs ont perdu le temps et les ressources nécessaires à la recherche et à l'organisation de l'enseignement en équipes. Ils sont devenus de simples exécutants dans les groupes d'apprentissage et ne participent plus au recrutement des nouveaux participants ni à l'élaboration du matériel didactique.

LE PROJET FORMATION CONTINUE (PVE) DE L'UNIVERSITÉ D'AMSTERDAM

Comme nous le disions plus haut, les membres de PVE ont participé à la formulation et à la mise au point proprement dite de la conception de la formation langagière à l'École ouverte. Comment nous, qui faisions à l'université de la recherche en nouvelle rhétorique, nous sommes-nous retrouvées dans cette expérience conçue pour les adultes sous-scolarisés ?

La chose n'allait (et ne vas toujours) pas de soi dans notre discipline, la communication par le langage, ou nouvelle rhétorique. En effet, si cette discipline est née, c'est parce qu'on s'inquiétait énormément « du style négligé, de la formulation maladroite, du vocabulaire limité et des erreurs manifestes, même en orthographe et en syntaxe » des textes des étudiants et étudiantes d'université qui « cinq ou dix ans plus tard, occuperaient sans

doute, en raison de leurs études, des postes de premier plan dans l'enseignement et l'éducation, l'Église et le droit, les sciences, le commerce et l'industrie, la presse et la politique ». Ces mots sont tirés du discours inaugural prononcé en 1952 par le premier professeur de nouvelle rhétorique aux Pays-Bas : G. Stuiveling, d'Amsterdam. L'évolution de cette discipline a toujours été axée sur le groupe d'usagers de la langue dont parlait le professeur Stuiveling, et la plupart de nos collègues travaillent dans cette optique. Certains adoptent une approche technologique en décrivant les meilleurs méthodes à adopter pour les activités langagières. D'autres adoptent un point de vue théorique (pragmatique) et créent une théorie normative de l'argumentation.

Par contre, Fie van Dijk et Tineke Krol (qui travaillent depuis plus de 20 ans en nouvelle rhétorique) ont toujours pris pour hypothèse que leur discipline devait aider *tous* ceux et celles qui utilisent la langue à résoudre leurs problèmes et étudier ces problèmes avec les usagers avant de leur proposer des solutions. Elles font appel à un cadre socio-linguistique et à des méthodes ethnographiques. C'est pourquoi, par exemple, on les trouvait, au début des années 70, elles et leurs étudiantes et étudiants, dans les centres culturels pour jeunes adultes actifs ; dans un comité consultatif qui mettait au point un programme d'études semi-ouvert pour le niveau inférieur de formation professionnelle à l'intention des jeunes de 12 à 16 ans ; dans un mouvement de professeurs et d'instructeurs qui travaillait au renouveau de l'enseignement du néerlandais à tous les niveaux et dans un groupe de travail où l'on formulait de nouveaux objectifs pour l'enseignement de la lecture, en partant des buts des lecteurs et lectrices et non de ceux des rédacteurs et rédactrices. Tous ces travaux nous ont fait de mieux en mieux comprendre que notre opinion des gens et de la société influait sur la formation langagière à laquelle nous nous consacrions. Fie van Dijk et Tineke Krol ont décidé de s'occuper des personnes qui, socialement, ont le moins de droit et le moins d'instruction pour prendre en mains les décisions et les situations les plus importantes pour leur vie, leurs besoins et leurs désirs. En faisant ce choix et en acceptant les conséquences, elles s'inspiraient, entre autres, du philosophe et éducateur brésilien Paulo Freire et de l'instituteur français Célestin Freinet.

Rien d'étonnant si Tineke Krol, depuis 1976, année où les projets d'éducation des adultes commencent à recevoir davantage de publicité aux Pays-Bas, sent naître le désir et la volonté de jouer son rôle dans le développement de cette formation. Elle entame avec ses étudiantes et étudiants d'université une discussion sur les idéologies contradictoires qui sous-tendent le concept de la formation de base des adultes et sa pratique suggérée. Elle découvre ensuite que beaucoup de ces étudiantes et étudiants se livrent à des activités socio-culturelles dans divers quartiers d'Amsterdam et dans le mouvement de libération des femmes. Ses étudiantes et étudiants se montrent très intéressés de pouvoir, pour la première fois, faire un lien entre leur bénévolat et leurs études universitaires. Ensemble, ils élaborent un plan qui

permet à des groupes d'étudiants et d'étudiantes de participer aux recherches sur les objectifs et les méthodes de la formation langagière à l'École ouverte et dans les groupes d'alphabétisation. Même si le reste du personnel du département de communication par le langage n'est pas le moins du monde enthousiaste, Tineke Krol et Fie van Dijk obtiennent l'autorisation d'entreprendre leurs recherches.

PVE ET LA FORMATION LANGAGIÈRE À L'ÉCOLE OUVERTE

Dans le groupe de travail constitué avec ses étudiants et étudiantes, Tineke Krol entreprend un survol de l'histoire des idées entretenues sur l'éducation des adultes et une analyse des antécédents très compliqués de l'École ouverte. Le groupe de travail analyse ensuite les postulats du programme d'études et effectue la description critique du matériel didactique expérimental. Il en tire notamment la conclusion que la notion essentielle, « apprendre par l'expérience », est utilisée de façon ambiguë. On l'emploie parfois pour désigner cet usage didactique bien connu qui consiste à rattacher un nouvel objectif d'apprentissage à des réalités familières aux participants. Parfois, on l'emploie aussi comme principe plus fondamental de l'apprentissage ; autrement dit, l'expression de la confusion et des expériences vécues contradictoires est un acte de connaissance qui met en branle un processus de remise en question et de réflexion. Ce processus débouche sur des décisions à propos de l'information nécessaire et des compétences à exercer. Autre conclusion : le matériel didactique dont on dispose pour la formation langagière (et notamment les unités d'enseignement et d'apprentissage) n'est guère compatible avec la première interprétation de « l'apprentissage par l'expérience » et ne l'est pas du tout avec la seconde interprétation du concept d'apprentissage.

N'empêche que « l'apprentissage par l'expérience » donne des indices utiles pour la formation langagière. Dans leurs récits, les participants expliquent par exemple qu'ils se trouvent réduits au silence face aux autorités, en médecine, par exemple, ou dans la fonction publique. Ils disent : « Quand on me déconcerte, je ne sais pas comment me défendre » ou bien « Quand je pose ma candidature à un poste, je les vois écrire, et je ne peux m'empêcher de penser qu'écrire est un acte de sournoiserie ». Dispenser une formation langagière, n'est-ce pas accroître les compétence des usagers de la langue afin qu'ils jouent, dans les situations de communication, un rôle plus approprié à leurs intentions et à leurs objectifs ?

Il est une autre raison pour laquelle « l'apprentissage par l'expérience » convient à la formation langagière. Dans les groupes qui s'instruisent ainsi ensemble, la communication est d'une importance capitale. Les participants se font part de leurs expériences et se posent des questions. Ils choisissent ce qui leur paraît important d'apprendre et s'informent mutuellement de ce qu'ils savent déjà. Ils explorent leurs connaissances et formulent

des questions qu'ils vont poser à l'extérieur du groupe. Ils apprennent à le faire de vive voix ou par écrit. Pour obtenir la réponse à leurs questions, ils lisent et écrivent. Ils évaluent l'importance des réponses reçues pour leurs réflexions et leurs actes personnels. Ils se demandent également entre eux comment ils peuvent exprimer pour eux-mêmes et ceux et celles qui les entourent ce qu'ils ont appris et découvert. Dans ce processus, parler, écouter, écrire et lire sont des moyens d'explorer la réalité et de réaliser des changements. Il est clair qu'apprendre la langue et s'en servir sont deux actes indissolublements liés. Ne nous étonnons donc pas d'entendre une femme qui étudie à l'École ouverte depuis deux ans déclarer : « Je vis de façon plus consciente maintenant et je pense à beaucoup plus de choses qu'autrefois. J'ai appris à ouvrir la bouche et à prendre position. Je n'ai plus l'impression d'être la proie des événements : aujourd'hui, je peux intervenir, prendre mes décisions quand je le veux. Et j'ai appris aussi à faire ce qui me plaisait... »

Les fondements de la formation langagière

Dans le rapport entre l'apprentissage et la formation langagière, on trouve quatre éléments sur lesquels on peut fonder la conception de cette pédagogie.

1. Les participants parlent de ce qu'ils voient, entendent, ressentent et vivent. Ils écrivent également à ce sujet. Il est très important qu'ils traduisent en paroles ces événements. Les formateurs et les autres participants du groupe posent des questions pour se faire formuler des récits importants. Tout le monde joue son rôle dans la recherche du mot juste qui exprimera, oralement ou par écrit, les connaissances et les expériences personnelles ainsi que dans l'exploration du contexte social de ces expériences. Comme une participante l'a expliqué un jour : « Au début, je me disais : Tais-toi, tu ne sais pas t'exprimer, tu ne sais pas traduire tes pensées en paroles. Puis, j'ai constaté que tous, nous connaissions ce problème à un moment ou l'autre. Quand nous en avons parlé, nous avons découvert que nous essayions de nous dire des choses dont nous n'avions jamais touché mot auparavant, mais qui suscitaient en nous des réflexions et des sentiments. Cette découverte nous a soulagés. Maintenant, nous essayons de nous exprimer, tout simplement. C'est comme si nous inventions notre propre langage pour parler de ce que nous jugeons important... » En agissant de la sorte, les participants apprennent à réévaluer leurs connaissances et leurs expériences et à s'en servir pour découvrir et agir. Et donc à décider dans quel sens travailler pour développer leur savoir, leurs aptitudes et leur audace.

2. Les participants des groupes d'apprentissage se penchent sur les barrières qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne. Pour accroître leur maîtrise de la langue et leurs possibilités d'agir, il faut découvrir les situations qui leur posent des problèmes langagiers et les causes de ces difficultés. C'est

alors seulement qu'on peut trouver les questions et les objectifs directeurs du processus d'apprentissage. C'est alors seulement qu'on trouve les moyens et les exercices voulus pour cesser de nous taire ou d'être réduit au silence afin de parler et d'écrire en connaissance de cause.

3. Les participants des groupes d'apprentissage s'interrogent sur les exigences qu'ils veulent s'imposer sur le plan des nouvelles connaissances à acquérir ou des nouveaux modes d'action à adopter, ainsi d'ailleurs que par rapport à de nouvelles activités langagières. Le fait de parler, d'écouter, d'écrire et de lire a des fonctions et des formes nombreuses. Il est certain que nous n'avons pas, tous et toutes, eu dans notre jeunesse (à la maison ou à l'école) la chance de nous familiariser avec toutes ces formes et fonctions et de découvrir si elles pouvaient nous être utiles dans la vie. Le phénomène est d'autant plus important qu'historiquement et sociologiquement parlant, la participation et la formation à certaines activités langagières ne sont pas offertes également à tous les usagers de la langue. Songeons seulement aux femmes, exclues pendant des siècles du discours public (dans le domaine politique et juridique, par exemple), ou aux participants de la FBA qui n'ont jamais pensé qu'ils pourraient écrire un livre ou un article de journal.

4. La dernière base à envisager est l'usage de la langue lui-même. Le choix des mots, la structure et le style des textes parlés et écrits sont des sujets d'observation et de discussion. En parlant de textes, nous n'entendons pas seulement ceux des participants, mais ceux qui proviennent de l'extérieur du groupe d'apprentissage. Les mots, les textes portent sur la réalité. Les interprétations qu'on donne à cette réalité, les rapports et les conclusions qu'elle suscite dans notre esprit, tous ces éléments sont liés à la langue. La réflexion sur les mots et les textes montre que tous les groupes de locuteurs et locutrices ne perçoivent pas la réalité de la même façon. La position sociale et le sexe semblent jouer un grand rôle dans ces différences de perception. C'est pourquoi réfléchir à l'usage de la langue peut inciter les gens à essayer de mieux saisir la réalité. Les participants comprennent mieux l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et qu'ils veulent projeter, se rendent mieux compte de celle qu'ils offrent et de la réaction que les autres éprouvent devant leurs textes. Réfléchir à l'usage de la langue sert ainsi de base aux participants pour juger de la pertinence des textes d'autrui vis-à-vis des questions qu'ils se posent et des buts qu'ils visent et à la pertinence de leurs propres choix quand ils parlent ou écrivent.

On peut conclure de cet aperçu des fondements de la formation langagière que la formation est inséparable de l'étude du contexte dans lequel la langue est utilisée et des visées de ceux et celles qui s'en servent.

PVE : LES DÉBUTS DE LA MISE AU POINT DU MATÉRIEL DIDACTIQUE

L'été 1977, PVE dépose son rapport sur les recherches préliminaires. Il est déjà clair à ce moment que la production des unités d'enseignement et d'apprentissage est perturbée et que le matériel déjà disponible ne convient pas aux formateurs ni aux participants de l'École ouverte. Pourtant, le besoin de matériel didactique se fait sentir. Aussi PVE décide-t-il d'essayer d'élaborer du matériel pour la formation langagière. Les étudiants et étudiantes qui font partie du projet et ne savent pas très bien en quoi consiste le travail avec des adultes dans la pratique, s'engagent dans du bénévolat auprès de groupes d'apprentissage composés d'adultes.

En travaillant à la première version de notre manuel de cours, le *Livre de langue — Apprendre en groupe*, nous déterminons ce que nous et la FBA demandons au matériel didactique d'appoint.

1. Ce matériel didactique doit s'appuyer sur la recherche, une recherche qui porte sur les problèmes et les questions qui se posent aux utilisateurs et utilisatrices de la langue pour lesquels le matériel en cause est conçu, et également une recherche axée sur les points de vue et les conditions qui conviennent expressément au processus d'apprentissage.

2. Ceux et celles qui élaborent le matériel didactique doivent connaître en pratique, par leur expérience personnelle, l'usage qui sera fait de ce matériel. En outre, ils ne doivent pas travailler dans l'isolement. Ils doivent demeurer en contact avec ceux qui leur ont demandé de mettre au point le matériel et qui s'en serviront quand il sera prêt.

3. Ceux et celles qui conçoivent le matériel didactique doivent présenter explicitement leurs valeurs. Nous entendons par là leur opinion des gens et de la société, leur point de vue sur l'apprentissage, la langue et la formation langagière. Il faut aussi qu'ils justifient les recherches, les expériences et les connaissances sur lesquelles repose leur travail.

4. Le travail thématique et la formation langagière comme ceux qui ont lieu à l'École ouverte ne peuvent être adéquatement soutenus par du matériel didactique auquel il faut s'en tenir de la première à la dernière page et qui, de la sorte, dicte la totalité du processus d'apprentissage. Quand on en arrive au contenu de l'apprentissage, le matériel doit être non directif, car c'est là ce que choisissent les groupes d'apprentissage. Il doit, par nature, ressembler à un recueil. Les participants et les formateurs doivent pouvoir, en le parcourant, choisir eux-mêmes les parties les plus propres à renforcer sur le moment le processus d'apprentissage.

5. S'il est fondé sur des recherches sérieuses, un « recueil » de ce genre reflète les problèmes qui se posent le plus fréquemment, et ce faisant, en

facilite la solution. Il ne peut toutefois pas prétendre être le seul matériel utilisable. Il doit également proposer des sources utiles pour trouver ou élaborer du matériel complémentaire.

6. Le matériel conçu pour le perfectionnement doit rester perfectible lui-même, donc en constante évolution. Il doit permettre aux sujets qui s'en servent d'y suppléer, de l'évaluer et de le réviser. Il doit aussi les y inciter.

7. Dernier point : le matériel conçu pour ceux qui travaillent au perfectionnement doit montrer ce qui est déjà acquis. En d'autres termes, les concepteurs ne peuvent se cantonner derrière leur bureau. Ils doivent présenter des histoires, des idées et des exemples recueillis auprès des formateurs ainsi que des participants.

S'il répond à ces exigences, le matériel didactique fondé sur la recherche ne peut que mieux stimuler la pratique mise au point par les formateurs et les participants tout en leur donnant les moyens de mieux la décrire.

Une première version du *Livre de langue – Apprendre en groupe*

La première version du *Livre de langue – Apprendre en groupe* est un manuel polycopié présenté sous couverture illustrée en sérigraphie. Nous disons dans l'introduction quels en sont les auteurs et les objectifs, les expériences et la théorie de l'apprentissage langagier sur lesquels il s'appuie et la façon de l'utiliser. L'ouvrage comporte deux parties. Dans la première, nous décrivons les diverses étapes de « l'apprentissage par l'expérience » et faisons des propositions qui peuvent être utiles au processus, surtout en ce qui concerne ses activités langagières. La seconde partie comprend quatre chapitres : parler et écouter, écrire, orthographier et lire. Nous nous attachons, dans ces chapitres, aux activités langagières sur lesquelles, à notre connaissance, les participants posent des questions parce qu'elles ont de l'importance dans leur vie quotidienne. Nous proposons des sujets de discussions en groupe. Nous donnons en outre des directives et des idées de formation : comment participer à une réunion, comment faire un appel téléphonique, comment écrire son journal ou une lettre, comment résoudre 10 problèmes d'orthographe, comment lire un quotidien ou chercher des renseignements dans une bibliothèque.

En quelques mois, nous avons vendu les 200 exemplaires de la première version. Nous demandons des commentaires dont nous nous inspirons pour produire une seconde version. Nous décidons ensuite de lancer de nouveaux travaux de recherche pour évaluer notre matériel. Nous allons décrire ces travaux et leur résultat, à savoir le manuel *Livre de langue – Apprendre en groupe*.

RECHERCHE ÉVALUATIVE SUR *LE LIVRE DE LANGUE — APPRENDRE EN GROUPE*

Effectués de 1981 à 1985, ces travaux comprennent trois projets auxiliaires :

— le projet appelé « recherche sur les questions langagières » ;

— une série de réunions d'étude avec les formateurs sur le sujet de la langue et du matériel didactique en diverses localités des Pays-Bas ;

— une série d'entrevues avec des formateurs chevronnés de l'École ouverte qui se sont servis du manuel.

Nous décrirons brièvement ces trois projets auxiliaires.

Le projet de recherche sur les questions langagières

Nous demandons à quelques praticiens et praticiennes reconnus de l'École ouverte de discuter de nos problèmes et méthodes de recherche. Ces spécialistes nous signalent une priorité évidente. Ils se déclarent d'accord avec nous sur le fait qu'en formation langagière, il faut à chaque fois faire le rapport entre les problèmes et questions des participants et l'analyse des situations concrètes où les participants rencontrent ces problèmes ou se posent ces questions. Toutefois, selon eux, pour mettre cette théorie en pratique, la version actuelle du manuel n'offre pas grand chose sur quoi s'appuyer. Nous marquerions un progrès si la version suivante offrait des suggestions plus concrètes d'application.

Dans l'espoir de répondre à cet objectif prioritaire, nous décidons de travailler pendant un an en collaboration avec quatre groupes d'apprentissage : un officiel et trois « spontanés », tous se réclamant de l'École ouverte. La question que se posent les effectifs de recherche est celle-ci : *que font les groupes d'apprentissage pour établir le rapport entre les questions langagières des participants et les situations concrètes qu'ils connaissent chaque jour ?* Certains formateurs des quatres groupes sont des étudiants de l'université inscrits au programme PVE qui travaillent bénévolement en FBA. Tous les groupes d'apprentissage ont deux formateurs qui tous, sauf un, participent au groupe de recherche, lequel se réunit une fois toutes les trois semaines. Mis au courant du projet de recherche, les participants des groupes d'apprentissage acceptent d'y apporter leur concours. Dans l'équipe de recherche, nous lisons et analysons les rapports hebdomadaires du travail réalisé dans les groupes d'apprentissage.

Et que découvrons-nous ? En résumé, nous ne trouvons pas, dans le travail des quatre groupes, beaucoup d'exemples du rapport mentionné dans

la question de recherche. Nous en sommes surprises, car tous les formateurs en jeu avaient admis l'importance de ce rapport. Il faut donc que nous cherchions ce qui rend si difficile de l'établir entre les questions langagières des participants et leur vie quotidienne.

En premier lieu, nous nous interrogeons sur les connaissances des formateurs : sont-ils capables de « déchiffrer » le comportement, les exposés et les remarques des participants, et d'ailleurs d'eux-mêmes, au cours du travail thématique auquel ils se livrent dans le groupe et d'opérer des choix en matière de formation langagière en fonction de cette « lecture » ? De quelles connaissances (sur le plan historique, sociologique ou personnel) ont-ils besoin pour comprendre, par exemple, pourquoi les participants perdent intérêt pour un thème qu'ils ont choisi eux-mêmes ; pour réagir à des remarques qui semblent exprimer des préjugés ; pour saisir les difficultés qu'ont les femmes à parler en public ou à aborder des sujets politiques ; pour comprendre pourquoi beaucoup d'élèves ne se considèrent pas comme des apprenants ou pour tirer, des discussions de groupe, les indices essentiels sur l'emploi, le chômage ou les garderies ? Enfin, de quelles connaissances spécialisées ont-ils besoin pour tirer de tous ces éléments des conclusions utiles à la formation langagière ?

Nous constatons en second lieu que les formateurs ont du mal à cerner les questions langagières sous-jacentes des participants, autrement dit, celles qui se dissimulent derrière les questions explicites. Comme eux et les participants ont déjà fréquenté l'école, le cadre auquel ils se réfèrent, pour la formation langagière, est la matière appelée « langue », soumise dans les écoles primaires et secondaires à un programme rigide avec tests et examens, étude de l'orthographe, de l'analyse logique et grammaticale, dictées, rédactions sur des sujets imposés, cours magistraux, lectures à voix haute et réponse à des questions sur des textes. Interrogés sur ce qu'ils veulent apprendre, les participants en FBA emploient souvent des termes qui rappellent ces cours de langue de l'école primaire et secondaire. Une des raisons de cet état de choses est qu'ils ignorent ce que peut être la formation langagière en FBA. Bref, les formateurs doivent poser des questions plus précises et être vigilants pendant les cours donnés à l'École ouverte s'ils veulent comprendre ce que les gens veulent vraiment ou désirent apprendre et découvrir le cadre dans lequel se posent leurs problèmes de langue. Bref, il ne suffit pas de jauger les questions langagières des participants. *Les formateurs doivent bel et bien remonter à l'origine de ces questions et en étudier le contexte avec leurs participants.*

Grâce au projet de recherche sur les questions langagières, nous sommes en mesure d'indiquer les moments et les domaines où les formateurs doivent se montrer attentifs pour mettre le doigt sur les problèmes sous-jacents : par exemple, les circonstances où, dans leur vie privée, les participants ne se sentent pas heureux ou sûrs d'eux-mêmes, et aussi les situations nouvelles qu'ils doivent affronter dans leur vie publique. Dans ces situations

nouvelles, leurs actes leur sont dictés par la recherche thématique du groupe d'apprentissage ou par le processus d'apprentissage qu'ils vivent à l'Ecole ouverte. Ils s'y heurtent à des règles et à des normes de communication qu'ils connaissent mal ou auxquelles ils ne peuvent ou ne veulent s'adapter. Nous attirons en outre l'attention sur un autre domaine : le nom des objets, des gens et des événements, ainsi que leur sens.

Les questions langagières repérées exigent une nouvelle étude si l'on veut être sûr de savoir ce qu'elles cachent et si l'on veut trouver le bon moyen d'y répondre. Une simple phrase comme « Je veux apprendre des mots difficiles ou du jargon » ou bien « Je veux savoir exprimer mes réflexions ou mes opinions en paroles » ne donne pas aux formateurs assez d'information pour qu'ils puissent concevoir en toute certitude le programme langagier voulu. Donnons un exemple. La participante demande : « Apprenez-moi à écrire sans fautes ». Le plus souvent, l'enseignant rétorque : « Je vais vous expliquer, et vous vous exercerez ». Chacun de son côté pense avoir dit ce qu'il fallait dire. Derrière la question posée se cachent toutefois des réalités et des problèmes sociaux : « Pourquoi faudrait-il que je sache écrire ? Il n'y a rien de bon à lire. Je n'ai personne à qui je pourrais m'adresser par écrit. Personne ne s'intéresse à ce que j'ai à dire. Quand je saurai écrire, je pourrai rédiger des chèques, mais ça me donnera des tas d'ennuis avec mon mari ».

Enseigner l'orthographe sans s'intéresser à ce contexte est une perte de temps. C'est commencer par le mauvais bout. Les gens perdent leur orthographe, même s'ils s'exercent, s'ils n'écrivent pas à des fins personnelles dans leur vie de tous les jours. Savoir écrire est un acte qui commence par les mots et les pensées qui se forment dans la tête. Un jour, une formatrice mit sur papier le récit très émouvant qu'une femme lui avait fait dans un cours d'alphabétisation. Elle lui a lu en ajoutant : « Voilà ce que vous m'avez dit, votre histoire est écrite, maintenant ». Surprise et heureuse, la femme s'exclama : « Si c'est de ce texte que vous parlez, je peux vous dire que j'ai bien des romans en tête ». C'est uniquement dans un cadre où le sens et la fonction de l'écriture sont des sujets de recherche et d'apprentissage qu'un programme d'orthographe a du sens.

Pour étudier les questions langagières (quel est leur contexte, quelle est la question sous-jacente, quel en est le vrai sens, quels sont les points de contact en fonction desquels choisir la bonne méthode), les formateurs doivent être aptes à formuler les questions voulues. Ils doivent en poser qui expliquent les situations à l'origine de ces questions langagières et qui les éclairent sur les éléments qui influent sur l'usage de la langue dans ces situations concrètes. Pour ce faire, il faut adopter une optique socio-rhétorique. Tineke Krol a également qualifié de socio-rhétorique cette forme de recherche qui, dans la discipline appelée nouvelle rhétorique, offre un soutien aux formateurs désireux d'apprendre à poser les questions voulues.

Des réunions d'étude sur la langue et le matériel didactique

De concert avec une organisation nationale qui doit soutenir l'École ouverte, nous organisons une série de réunions d'étude en diverses localités des Pays-Bas sur le sujet de la langue et du matériel didactique. Nous préparons des documents d'analyse, notamment des exemples de matériel d'apprentissage pour l'expression orale, l'écoute, l'expression écrite et la lecture. Nous choisissons ces exemples dans les manuels scolaires, les rapports des groupes d'apprentissage, les recueils de textes rédigés par les participants, les bulletins publiés par les participants et les formateurs de la plupart des programmes de l'École ouverte et dans des livres qui n'ont jamais été conçus comme matériel didactique.

Au cours des réunions, nous parlons avec les formateurs du matériel qu'ils peuvent, à leur avis, employer pour leur groupe et de celui qui ne leur convient pas. Bref, nous discutons des critères que le matériel didactique doit remplir sur les plans du contenu, de la théorie de l'apprentissage et de la formation langagière, de l'usage de la langue, de la présentation, et ainsi de suite. En outre, nous demandons bien entendu aux formateurs où ils trouvent le matériel qui leur convient. Nous les prions d'apporter celui dont ils se servent. Certains nous rétorquent : « Dites, je ne peux pas emmener tout mon groupe à la réunion ! » C'est après avoir entendu cette remarque que nous discutons d'autre matériel que les manuels, les livres et les exercices écrits. Qu'entendons-nous par là ? Voici la liste que nous compilons :

- information fournie par les participants sur leur vie et leur travail, par exemple au moment de l'accueil et des présentations dans la FBA ;

- expériences de scolarité des participants ;

- idées personnelles du formateur sur ce qu'il faut inclure dans la formation langagière ;

- ce que sait le formateur des obstacles éventuels que rencontrent les participants quand ils parlent, écoutent, écrivent et lisent et ce qu'il envisage pour les surmonter ;

- histoires que racontent les participants sur les difficultés de leur vie quotidienne, les situations qu'ils redoutent ou qui les mettent mal à l'aise ;

- connaissances et aptitudes des collègues de l'équipe ou de la région où le formateur travaille.

Des entrevues avec des formateurs chevronnés

Nous demandons à des formateurs très expérimentés qui travaillent ou ont travaillé avec le *Livre de langue — Apprendre en groupe* de nous aider à remanier le manuel de langue à l'intention des participants de la FBA. Nous prenons rendez-vous avec 10 d'entre eux et leur demandons de parler si possible aux membres de leurs groupes d'apprentissage respectifs de ce qu'ils pensent du manuel. Nous constatons ainsi que la plupart d'entre eux ne se servent du livre que pour eux-mêmes afin d'y trouver de nouvelles idées et de voir si leurs techniques correspondent à la notion de la formation langagière qui sous-tend le manuel.

Nous dressons une liste de thèmes en prévision des entrevues :

— information sur les groupes avec lesquels les formateurs travaillent ;

— questions langagières des participants ;

— aspects de l'expression orale, de l'écoute, de l'expression écrite et de la lecture en cause dans la recherche thématique faite par ces groupes ;

— opinions du formateur sur la formation langagière ;

— problèmes rencontrés dans la formation ;

— exemples éventuels des éléments de la formation dont les participants et les formateurs sont très satisfaits ;

— matériel pédagogique employé par le formateur dans la formation et ce qu'il y trouve ;

— rôle joué par le manuel dans la formation langagière ;

— ce qu'il faut, de l'avis des formateurs, changer au stade du remaniement du livre sur le plan du contenu, du ton, de la langue employée, du classement ou de la présentation ;

— estiment-ils que le livre doit servir de guide aux participants ou aux formateurs ?

Il serait trop long de vous donner ici des détails sur les entrevues, mais elles nous ont été fort utiles pour la révision du manuel. Sur la question de savoir si le manuel devait servir de guide aux participants ou pas, les opinions étaient partagées. Après avoir considéré tous les arguments, nous avons décidé (comme pour la première version) de concevoir l'ouvrage pour les participants. Nous nous sommes aussi rendu compte que nous devions

expliquer plus clairement pourquoi nous jugeons important de rendre le matériel accessible aux participants et utilisable par eux.

Le manuel : *Livre de langue — Apprendre en groupe*

Nous regrettons de ne pouvoir offrir aux lecteurs francophones des exemples du résultat de notre projet de recherche. Il serait absurde de vous en présenter ici quelques pages, car il est évidemment écrit en néerlandais. Nous allons toutefois essayer de vous en donner de vive voix la meilleure idée possible.

D'un bout à l'autre du manuel, nous avons fait une différence entre *les pages de gauche et les pages de droite*. À droite, nous donnons une introduction, des explications et des suggestions, nous posons des questions. À gauche, nous présentons toutes sortes de textes (ainsi que des dessins et photos) des groupes et des participants de l'École ouverte. Il va de soi que la matière ou la forme des textes de gauche correspondent au sujet dont on traite à droite.

L'ouvrage se compose de *trois parties*. La recherche thématique étant cruciale pour les groupes de l'École ouverte, la *première partie* porte sur les présentations des participants les uns aux autres, l'échange du vécu, la façon de poser des questions et de faire appel à ses aptitudes en expression orale et écrite pour trouver et juger des renseignements, etc. Bref, elle traite de toutes sortes d'activités de communication importantes si l'on veut étudier ensemble dans des domaines choisis par soi-même et pour des motifs personnels.

La *deuxième partie* porte sur l'expression orale et l'écoute, et la *troisième* sur l'expression écrite et la lecture. La recherche thématique et la formation prennent pour sujets toutes sortes d'activités orales et écrites. Les deux dernières parties commencent par des questions qui poussent les participants à s'interroger sur leur image et à employer, d'abord la parole et l'écoute, puis l'écriture et la lecture. À propos de l'expression écrite, nous posons par exemple les questions suivantes : Qui, au foyer, se charge des écritures ? Pensez-vous qu'il est important de savoir écrire ? Pensez-vous que c'est difficile ? Quand estimez-vous que c'est difficile ? Qu'est-ce qui rend l'écriture difficile ? Qu'avez-vous appris à l'école primaire en fait d'expression écrite ? Après cela, nous mettons sur le tapis des activités générales et spécifiques sur le thème de l'expression orale et de l'écriture. Il s'agit, par exemple, dans la deuxième partie : de raconter des histoires, de prendre part à une conversation, d'interroger quelqu'un, d'affronter des spécialistes et des autorités, de discuter, de donner et défendre son opinion et de prononcer une allocution. Dans la troisième partie, nous nous intéressons à d'autres fonctions de la lecture et de l'écriture, notamment écrire pour se souvenir

ou prendre des notes, pour mettre de l'ordre dans ses sentiments et ses réflexions, pour informer autrui, pour s'amuser ou pour divertir les autres.

Pour choisir nos éléments dans le très vaste domaine de la langue et des activités langagières, nous nous sommes inspirées des résultats des recherches axées sur la pratique que nous vous disions plus haut avoir prises pour guide. Nous avons opté pour ceux qui étaient apparus problématiques ou importants au cours de ces recherches, mais qui restaient inconnus de bien des gens désireux de recourir à notre matériel didactique. Il va de soi que les renseignements et les conseils que nous donnons visent à ce que les participants parlent, écoutent, écrivent et lisent en meilleure connaissance de cause et avec plus d'assurance.

On peut dire que le manuel *Livre de langue — Apprendre en groupe* est un document à demi non directif. Nous y expliquons, avec exemples à l'appui, les points dont nous sommes partis pour la formation langagière à l'École ouverte. Nous n'imposons pas, dans cet ouvrage, la suite des opérations, ni la teneur du processus d'apprentissage. Cela, les participants en décident eux-mêmes, ensemble, d'après leurs expériences, leurs besoins ou leurs désirs. Toutefois, quand ils ont choisi un thème, ils peuvent y trouver des références dans le manuel et de l'aide quand ils se heurtent à des obstacles qui relèvent des activités langagières, qu'elles soient ou non reliées à leur recherche thématique. En outre, l'ouvrage est une source d'idées sur ce que la formation langagière peut être et sur les questions de langue qu'il serait bon d'étudier parce qu'elles débouchent sur de nouvelles possibilités et perspectives.

LES NOUVELLES RECHERCHES DE PVE

Le manuel a été publié à la fin 1986. Les groupes de FBA s'en servent maintenant dans tout le pays. Parfois, seuls les formateurs le commandent, mais souvent la maison d'édition s'en fait demander une vingtaine d'exemplaires. On peut donc présumer que dans bien des groupes, tous les participants l'ont à leur disposition. Comme nous nous occupons également de formation des formateurs en FBA, nous entendons les formateurs parler de ce qu'ils réalisent à l'aide du manuel et pouvons donc répondre aux questions qu'on nous posera dans ce sens.

Depuis que nous avons terminé ces recherches, nous en avons entrepris d'autres sur la formation langagière des femmes en FBA. Au moment où nous écrivons ces lignes (octobre 1989), nous en achevons la première phase. Nous avons interrogé 22 femmes qui, après avoir fréquenté l'École ouverte, ont trouvé du travail hors du foyer, payé ou non. Au cours de deux entrevues en profondeur avec chacune d'elles, nous nous sommes enquises de leur travail, des activités langagières qui s'y rattachaient, des succès qu'elles remportaient dans ce domaine comme des problèmes qu'elles ren-

contraient. Nous leur avons demandé comment elles apprenaient maintenant dans la pratique, quels étaient leurs antécédents (surtout dans le domaine scolaire et professionnel) et les changements qu'elles espéraient. Dans la seconde série d'entrevues, nous avons cherché avec elles les causes de leurs réussites et de leurs échecs, vu si elles étaient capables de surmonter leurs difficultés et donc, de tirer parti de la pratique. Ces entrevues nous ont beaucoup apporté, à nous comme aux femmes interrogées. Les travaux ainsi entrepris devraient déboucher sur des recommandations et du matériel utiles à la formation langagière des femmes inscrites en FBA, surtout celles qui se préparent à recevoir une formation professionnelle ou à occuper un emploi rémunéré ou bénévole. Aux Pays-Bas, il s'agit d'une question de première importance parce que les nouvelles initiatives semblent devoir (du fait du gouvernement mais aussi des femmes elles-mêmes) s'élargir et améliorer les chances de femmes sous-scolarisées sur le marché du travail.

Si nous avons parlé de ces nouvelles recherches, c'est afin de donner un nouvel exemple du travail que nous accomplissons pour concrétiser la thèse la plus importante du présent article : *l'élaboration du matériel didactique doit se fonder sur des recherches dont les auteurs justifient leurs hypothèses de départ et auxquelles les formateurs et les apprenants participent.* Nous estimons que cette thèse est valable pour tout enseignement, mais qu'elle n'est pas mise en pratique la plupart du temps. À l'École ouverte, comme nous l'expliquions dans la première partie de notre article, les circonstances nous ont obligés à agir ainsi dès le départ. Travaillant à l'université, nous avons pu contribuer à cette évolution parce que nos choix personnels nous ont mis en contact avec des formateurs et participants de l'École ouverte. C'est ainsi que tous les intéressés instaurèrent une nouvelle tradition qui a déjà produit quantité de connaissances spécialisées et de matériel et qui leur permettra de travailler au perfectionnement ultérieur de la FBA, et peut-être aussi de servir d'exemple à d'autres formes d'éducation.

Nous aurions pu accompagner notre article de très nombreuses notes, mais elles auraient malheureusement toutes fait allusion à des publications en néerlandais. Nous y avons donc renoncé, préférant prier ceux qui veulent en savoir davantage de nous écrire ou de nous appeler :

Franca van Alebeek et Tineke Krol
PVE, Instituut voor de Lerarenopleiding
Universiteit van Amsterdam
Herengracht 256
1016 BV AMSTERDAM
téléphone : 020-5254707 (ou 020-231765 ou 020-232091)

*ANALPHABÈTES ET ALPHABÉTISATION : EN R.F.A. AUSSI**

Gertrud Kamper
Helga Rübsamen,
Hochschule der Künste, Berlin

* Traduit de l'allemand

SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ALPHABÉTISATION EN RFA

Sensibilisation de l'opinion et politique d'éducation

Le sentiment général en République fédérale d'Allemagne — et déjà à l'époque du *Reich* allemand — fut pendant longtemps qu'il n'y avait pas d'analphabètes chez nous — peut-être chez les immigrants polonais ou autres, mais pas chez les Allemands. Après tout, l'institution et la généralisation de l'instruction obligatoire s'étaient inscrites dans un long processus qui avait eu pour origine le règlement général des écoles de 1763 et qui avait abouti à l'article 145 de la constitution de la République de Weimar de 1919 en passant par le Code civil général de 1794. C'est en 1912 que l'on a contrôlé pour la dernière fois le degré d'alphabétisation de l'armée allemande, la question ayant été jugée superflue par la suite.

En 1980 toutefois, un premier colloque national intitulé « Pour le droit à la lecture : l'analphabétisme chez les jeunes et les adultes de langue allemande » fut tenu à l'université de Brême (en Allemagne du Nord). Environ 200 personnes y participèrent. Ce colloque avait une triple raison d'être : primo, un nombre grandissant de personnes avaient pris conscience depuis 1975 du problème de l'analphabétisme ; secundo, des initiatives avaient été lancées ; tertio, des institutions traditionnellement chargées de l'éducation des adultes avaient aménagé des premiers cours d'alphabétisation. Efforts et débats étaient axés exclusivement sur les problèmes d'analphabétisme chez les personnes dont la langue maternelle était l'allemand, et non sur les difficultés linguistiques et éducationnelles des travailleurs immigrés et des réfugiés.

Depuis, une certaine partie de l'opinion s'est intéressée à ce phénomène. La simple présence au « pays des poètes et des penseurs », au sein de la « nation civilisée » allemande, d'adultes ne sachant pas parfaitement lire et écrire fut jugée scandaleuse, voire honteuse. L'opinion aidant, le gouvernement fédéral lança en 1982 un projet qui, sur trois ans, devait aider les différentes institutions vouées à l'éducation des adultes dans les villes et les *Lander* à adopter des mesures visant à l'alphabétisation des adultes, par exemple organiser et mettre en chantier le perfectionnement des enseignants. Le projet en question fut prolongé de trois ans, avec toutefois un point de

mire différent : élargir les habiletés visées aux moins élémentaires, par exemple compter. Dans le même temps, on élaborait une idée-force : situer les difficultés d'apprentissage dans le contexte d'une orientation psychologique individuelle (selon Alfred Adler) avec une activité conseil spéciale, genre thérapie. Les cours d'alphabétisation visaient notamment les difficultés d'apprentissage que représentent notamment les forces négatives dans l'image de soi des intéressés et les stratégies de détresse et de dissimulation qui sont ancrées chez eux. Ce projet prit fin au début de 1989, et avec lui, le soutien accordé aux nombreuses mesures d'alphabétisation. Le gouvernement fédéral faisait valoir que l'alphabétisation était désormais chose acquise, que d'autres encouragements, sous forme par exemple d'essais-pilotes, étaient superflus et qu'il appartenait aux *Länder* de prendre le relais, les questions d'éducation relevant de leur compétence. Les campagnes télévisées qui avaient pour but de sensibiliser l'opinion à ce problème et d'inciter les intéressés à s'inscrire aux cours d'alphabétisation se succédèrent et se répétèrent dans les *Länder* septentrionaux et occidentaux de la fédération de 1986 à 1988.

Résultat de ces diverses actions et de beaucoup d'autres de moindre envergure : le nombre des participants aux cours de lecture et d'écriture sur le territoire national en 1987 (année de la dernière statistique) s'est élevé à 8 300. Au printemps de 1988, on estimait que 10 000 personnes suivaient des cours d'alphabétisation. Les cours étaient organisés par 308 établissements publics et privés voués à l'éducation des adultes et 44 établissements pénitentiaires et ils étaient dispensés par 947 enseignants. Généralement, on admet avec l'UNESCO que les analphabètes représentent entre 0,75 et 3 % de la population totale. Donc, sur une population légèrement supérieure à 60 millions d'habitants, il y aurait environ 750 000 à 1,8 million de personnes qui éprouvent de grandes difficultés à écrire et à lire. Souvent toutefois on cite un chiffre de 3 millions, ce qui correspondrait à 5 %. On s'explique mal l'origine de ce chiffre et les débats ne s'y arrêtent pas non plus.

Pratiquement tous les adultes en RFA ont fréquenté l'école pendant huit à dix ans. C'est donc dire qu'il y a peu de personnes véritablement analphabètes. Lorsqu'il s'agit de déterminer qui est analphabète, on évoque la définition que l'UNESCO donne de l'analphabétisme fonctionnel. Cette définition étant notoirement lacunaire, on cherche par divers moyens à la généraliser aux critères décrivant les difficultés d'apprentissage d'ordre social et subjectif ou à l'élargir. La définition suscite peu de débats. Sans doute parce que jusqu'à présent on n'a pas cherché à déterminer de manière empirique le pourcentage que les analphabètes représentent au sein de la population. Cela étant, les critères propres à la définition ne se sont jamais matérialisés.

L'importance politique de l'alphabétisation, ou celle qui lui est accordée, est plutôt négligeable. On évoque la nécessité, au vu de la qualification sans cesse plus rigoureuse attendue des travailleurs, de lutter contre l'analphabétisme et d'empêcher que bon an mal an une partie des enfants ou des

jeunes qui quittent l'école soient des analphabètes fonctionnels. Or, ces affirmations ne sont pas particulièrement musclées, ou alors le sont rarement. Ni les discours ni les gestes concrets ne sont marqués au coin d'une politique d'éducation énergique. Au contraire : lorsque les budgets publics sont grevés d'une charge imprévue — par exemple depuis 1988 en raison de l'immigration d'Allemands venant d'Union soviétique et de la RDA — les pouvoirs publics retranchent encore des moyens financiers et autres (enseignants) à l'enveloppe d'ores et déjà extrêmement modeste de l'alphabétisation.

On a peu d'espoir que l'Année internationale de l'alphabétisation (1990) vienne modifier de manière sensible cet état de choses. Les préparatifs sont très lents. On ne sait absolument rien des moyens publics ou autres affectés à la préparation et à la mise en oeuvre d'activités quelconques. Les différentes initiatives et institutions consacrées à la mise en oeuvre des cours d'alphabétisation s'efforcent, avec les moyens du bord, de préparer des actions et de sensibiliser le public aux problèmes et aux besoins des analphabètes.

Institutions et structures

Des individus et les initiatives qu'ils ont lancées en réunissant leurs forces ont donné le coup d'envoi à l'adoption de mesures d'alphabétisation. Aujourd'hui, les cours d'alphabétisation, dans leur immense majorité, sont le fait des universités populaires. Ce sont les établissements traditionnellement voués à l'éducation des adultes qui le plus souvent rangent l'alphabétisation dans la disciplines des langues ou dans la vocation professionnelle sous l'intitulé « groupe-cibles spéciaux ». La taille et les formes d'organisation des universités populaires varient considérablement : elles peuvent être relativement indépendantes de la commune ou en dépendre totalement, elles peuvent viser un bassin de population de 20 000 à 300 000 personnes, elles peuvent offrir un seul cours d'alphabétisation ou alors un cursus pouvant comporter jusqu'à vingt cours. Elles s'organisent, à l'échelle du *Land*, en associations dont plusieurs organisent des cours de perfectionnement à l'intention des enseignants chargés de l'alphabétisation. Elles sont chapeautées par une organisation qui fait fonctionner un institut pédagogique ainsi qu'un institut de communication. L'un et l'autre ont participé au projet mis en chantier par le gouvernement fédéral. Il existe en outre quelques rares organismes (associations, fondations, etc.) sans affiliation. Les communautés religieuses ne s'occupent pas d'alphabétisation.

Les organismes « sans affiliation » ne jouent désormais qu'un rôle accessoire sur le plan quantitatif. Ils ont toutefois lancé le débat sur l'analphabétisme en RFA et ils ont puissamment contribué à l'élaboration du schéma directeur de l'organisation des mesures et de la mise en oeuvre de l'enseignement. Par exemple, la seule revue s'adressant aux enseignants est l'oeuvre d'une association. Les « sans-affiliation » ne sont pas soumis aux mêmes contraintes organisationnelles et structurelles que les établissements

jeunes qui quittent l'école soient des analphabètes fonctionnels. Or, ces affirmations ne sont pas particulièrement musclées, ou alors le sont rarement. Ni les discours ni les gestes concrets ne sont marqués au coin d'une politique d'éducation énergique. Au contraire : lorsque les budgets publics sont grevés d'une charge imprévue — par exemple depuis 1988 en raison de l'immigration d'Allemands venant d'Union soviétique et de la RDA — les pouvoirs publics retranchent encore des moyens financiers et autres (enseignants) à l'enveloppe d'ores et déjà extrêmement modeste de l'alphabétisation.

On a peu d'espoir que l'Année internationale de l'alphabétisation (1990) vienne modifier de manière sensible cet état de choses. Les préparatifs sont très lents. On ne sait absolument rien des moyens publics ou autres affectés à la préparation et à la mise en oeuvre d'activités quelconques. Les différentes initiatives et institutions consacrées à la mise en oeuvre des cours d'alphabétisation s'efforcent, avec les moyens du bord, de préparer des actions et de sensibiliser le public aux problèmes et aux besoins des analphabètes.

Institutions et structures

Des individus et les initiatives qu'ils ont lancées en réunissant leurs forces ont donné le coup d'envoi à l'adoption de mesures d'alphabétisation. Aujourd'hui, les cours d'alphabétisation, dans leur immense majorité, sont le fait des universités populaires. Ce sont les établissements traditionnellement voués à l'éducation des adultes qui le plus souvent rangent l'alphabétisation dans la disciplines des langues ou dans la vocation professionnelle sous l'intitulé « groupe-cibles spéciaux ». La taille et les formes d'organisation des universités populaires varient considérablement : elles peuvent être relativement indépendantes de la commune ou en dépendre totalement, elles peuvent viser un bassin de population de 20 000 à 300 000 personnes, elles peuvent offrir un seul cours d'alphabétisation ou alors un cursus pouvant comporter jusqu'à vingt cours. Elles s'organisent, à l'échelle du *Land*, en associations dont plusieurs organisent des cours de perfectionnement à l'intention des enseignants chargés de l'alphabétisation. Elles sont chapeautées par une organisation qui fait fonctionner un institut pédagogique ainsi qu'un institut de communication. L'un et l'autre ont participé au projet mis en chantier par le gouvernement fédéral. Il existe en outre quelques rares organismes (associations, fondations, etc.) sans affiliation. Les communautés religieuses ne s'occupent pas d'alphabétisation.

Les organismes « sans affiliation » ne jouent désormais qu'un rôle accessoire sur le plan quantitatif. Ils ont toutefois lancé le débat sur l'analphabétisme en RFA et ils ont puissamment contribué à l'élaboration du schéma directeur de l'organisation des mesures et de la mise en oeuvre de l'enseignement. Par exemple, la seule revue s'adressant aux enseignants est l'oeuvre d'une association. Les « sans-affiliation » ne sont pas soumis aux mêmes contraintes organisationnelles et structurelles que les établissements

publics. Ils ne sont pas tenus par exemple d'interrompre les cours en contrepoint des vacances scolaires.

À la différence de nombreux autres pays, l'alphabétisation en RFA ne mobilise pas des enseignants « bénévoles » (volontaires). Les enseignants ont, dans leur immense majorité, reçu une formation pédagogique. En 1987, 69 % d'entre eux étaient des enseignants proprement dits, les autres ayant des diplômes en pédagogie, en psychologie, etc. La plupart sont des femmes. Généralement, ce sont des contractuels à taux horaire. Quelques-uns sont des employés permanents. Au cours des dernières années, les contrats à durée déterminée, à échéance de un ou deux ans, ont joué un rôle important, les frais étant pris en charge non pas par les établissements mais par la caisse d'assurance-chômage. Il s'agissait d'un programme de création d'emplois pour les chômeurs. Leur formation pédagogique, à l'origine, ne leur permettait pas toutefois d'enseigner à lire et à écrire de manière à répondre aux besoins des analphabètes adultes et d'être attentifs à leurs autres problèmes, plus larges, liés à l'illettrisme. Dans de nombreux *Länder*, il existe donc des cours de perfectionnement. La participation à ces cours est facultative. De nombreux établissements de taille importante organisent eux-mêmes des cours de perfectionnement destinés aux enseignants. Rencontres et ateliers de perfectionnement ont le plus souvent lieu en fin de semaine ; parfois ils sont isolés, parfois ils sont regroupés, en bâtissant les uns sur les autres. Au regard de la traditionnelle profession d'enseignant en milieu scolaire (qui est très bien rémunérée en RFA), la rémunération des enseignants chargés de l'alphabétisation est relativement faible et la situation de travail est très difficile, souvent peu satisfaisante. Résultat : le personnel est très changeant, ce qui vient atténuer les effets théoriquement positifs des cours de perfectionnement.

La coopération prend en gros deux formes. D'abord, il y a échange d'informations, plus ou moins régulier, entre les divers échelons des établissements et de leurs organisations. Ensuite il existe, dans le cadre des mesures faisant intervenir plusieurs enseignants, la possibilité de collaborer au sein d'une équipe et de s'aider mutuellement à perfectionner l'alphabétisation, sur le fond aussi. Pendant toute la durée du projet mis sur pied par le gouvernement fédéral, les enseignants qui y collaborèrent publièrent une revue intitulée *Informationen* [Informations]. À l'heure actuelle, il y a la revue *Alfa-Rundbrief* [Circulaire alpha], publiée par une association sans affiliation, qui est axée sur les aides pédagogiques et les informations. La coopération entre les universités et les établissements voués à l'alphabétisation est pauvre. Dans quelques cas, un séminaire universitaire (formation de pédagogues) a commencé avec la tenue de cours d'alphabétisation, avec à la clé collaboration avec les universités populaires locales ou mise sur pied d'une association. Dans deux cas, les chargés d'alphabétisation ont enseigné à l'université et de là ils ont contribué à la conception et au perfectionnement. Dans un cas, l'alphabétisation des adultes s'est inscrite, en marge des écoles

normales, dans un projet de recherche sur les processus d'apprentissage de la lecture.

Financement

Le financement des mesures d'alphabétisation est très peu uniforme. Les universités populaires affectent parfois à l'alphabétisation une partie des moyens dont elles disposent pour l'ensemble des cours de langue. Parfois, elles ne peuvent aménager des cours d'alphabétisation que si elles disposent de moyens additionnels. Il s'agit le plus souvent de cours à durée déterminée dont les coûts sont pris en charge par la caisse d'assurance-chômage. Il arrive que ces projets prennent fin en même temps que leur financement ou que les enseignants se relayent à tout le moins. Les organismes « sans affiliation » ont également recours à ces moyens limités dans le temps. Sinon ils reçoivent des crédits publics faisant intervenir différentes modalités et affectations, à échéance de un an tout au plus, après quoi il y a demande de prolongation. L'alphabétisation dans les universités populaires comme dans les organismes « sans affiliation » est souvent menacée d'annulation de crédits. Les autorités consacrent donc toutes leurs énergies et leur temps à lutter pour le maintien du financement.

La situation des apprenants est très peu uniforme aussi. La plupart des établissements s'efforcent de donner des cours d'alphabétisation gratuits. Parfois, ils doivent exiger des frais réduits (environ 25 DM* pour un semestre de 12 semaines). Dans une ville notamment, les frais de cours se montent à plus de 100 DM.

L'état de la recherche

En RFA, les recherches sur l'analphabétisme et l'alphabétisation sont peu nombreuses et à très petite échelle. De nombreux auteurs n'assimilent pas leur travail à des recherches : des étudiants donnent des cours d'alphabétisation pour ensuite développer certains aspects de ce thème dans leurs épreuves écrites. Parfois, ils font des petites recherches empiriques. Dans la majorité des cas, ils interrogent les apprenants sur leur vie, sur les causes et les effets de l'analphabétisme. À l'occasion, ils se penchent sur des cas d'espèce. Ils décrivent et analysent l'envergure et la structure des mesures d'alphabétisation, parfois de manière générale, parfois en n'envisageant que certains aspects tels que le perfectionnement ou les ouvrages de lecture disponibles. Ces travaux ne sont pas publiés.

Le projet mis en chantier par le gouvernement fédéral à l'Institut pédagogique de l'association qui chapeaute les universités populaires a fait passer du simple au triple, sur une période de six ans, l'envergure et la

* 1 Deutsch Mark = 0,65 dollar canadien.

structure des mesures d'alphabétisation à la grandeur de la RFA. Ce projet a comporté une étude sur les facteurs qui sont à l'origine de l'analphabétisme. À cette fin, on a interviewé douze apprenants sur leurs expériences de vie et leurs connaissances empiriques qui sont importantes subjectivement pour la lecture et l'écriture. Cela a permis de conforter le point de vue selon lequel les facteurs négatifs agissant sur l'image de soi jouent un rôle prépondérant en faisant naître et en perpétuant l'analphabétisme. Le projet mis en oeuvre à l'Institut de communication de la même association a enquêté sur les habitudes audiovisuelles (radio et télévision) des apprenants : elles ne se distinguaient pas de celles d'autres secteurs de la population. Il a également décrit et analysé les effets des campagnes télévisées.

La proportion des analphabètes au sein de la population n'a jamais fait l'objet d'une enquête. Diverses études ont porté en revanche sur le niveau de lecture et d'écriture des finissants d'une école spéciale destinée à ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. On a appris entre autres que plus de 30 % d'entre eux n'atteignaient pas le niveau de la cinquième année scolaire. De jeunes adultes en formation professionnelle furent également étudiés : 0,6 à 0,8 % d'entre eux furent rangés dans la catégorie des analphabètes fonctionnels. Voilà qui donne à penser que les finissants des écoles spéciales ont peu de chances de recevoir une formation professionnelle normale. On peut présumer par ailleurs que les deux études ne portaient pas sur les mêmes groupes de population.

Jusqu'à présent, on n'a pas dressé le bilan des mesures d'alphabétisation. La question du succès de l'enseignement et celle des critères d'évaluation sont le plus souvent taboues.

Une clinique universitaire à Berlin-Ouest a fait une étude clinique et psychologique sur plusieurs étudiants en cours d'alphabétisation, qui a constaté la présence d'un lourd fardeau personnel ou familial, un rendement lacunaire sur le plan perceptif et cognitif, ainsi que des troubles structurels de la personnalité. L'université de Francfort, elle, a eu l'occasion de mener un projet en commun avec l'université de Jérusalem : les sujets étaient des jeunes défavorisés qui recevaient une formation professionnelle intégrée et qui suivaient des cours d'alphabétisation. Dans certains cas, les apprenants ou les enseignants participent à un projet de recherche pédagogique ou linguistique, axé principalement sur les enfants. À tout prendre, les scientifiques universitaires se soucient peu de l'alphabétisation. On ne peut guère dire qu'ils ont contribué au développement de ce thème.

Jusqu'ici, un seul projet de recherche a été consacré exclusivement aux problèmes d'apprentissage et à l'amélioration de l'enseignement. L'article qui suit décrit le projet en question et en fait le bilan.

Notre sentiment sur la question

Tout compte fait, on peut certes affirmer que l'alphabétisation en RFA est très disparate et peu harmonisée. Cela vaut pour la pratique de l'alphabétisation, pour son organisation et son financement, pour l'affectation d'enseignants réunissant les qualifications et l'expérience nécessaires. Cela vaut aussi pour la recherche, qui a boudé bon nombre de thèmes pour prendre presque invariablement la forme de travaux individuels, axés sur l'examen, sans grande envergure et qui restent inconnus, faute de publication.

Les auteurs ont ressenti dès lors une certaine inquiétude. Ce jugement sobre, voire pessimiste, correspondait-il véritablement à l'état actuel des choses ? Depuis de nombreuses années, nous oeuvrons activement et presque exclusivement dans le domaine de l'alphabétisation, et ce, à pratiquement tous les niveaux. Un constat s'impose toutefois : les choses sont ainsi, dussions-nous les refouler dans la vie de tous les jours. Notre sentiment, c'est que les perspectives sont contradictoires. Il y a d'abord la pression grandissante, d'ordre professionnel surtout, qui s'exerce sur les illettrés, car l'ascension continue du chômage fait grimper dans le même temps la qualification générale qui est exigée des travailleurs. Ceux qui, il y a quelques années à peine, s'accommodaient fort bien de leur bagage sont sollicités. Ensuite, il y a la politique d'éducation, laquelle fait comme si l'infrastructure mise sur pied au cours des dix dernières années aux fins de l'alphabétisation dans le cadre de la formation des adultes ne serait jamais réutilisée, ou comme si on pouvait la faire renaître sans difficulté advenant une nouvelle décision politique.

LES FACULTÉS ÉLÉMENTAIRES DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE OU DES ALPHABÉTISEURS MÈNENT LEURS PROPRES RECHERCHES*

Gertrud Kamper
Helga Rubsamen
Hochschule der Künste, Berlin

* Traduit de l'allemand. Les auteurs remercient particulièrement Alexandre Métraux qui a révisé la traduction.

Notre lecteur sait lire et écrire. Sans l'ombre d'un doute. Et il lit notre prose parce qu'il s'intéresse, de près ou de loin, aux difficultés de l'alphabétisation des adultes dans les pays industrialisés. Vraisemblablement. Pense-t-il que tous les hommes peuvent apprendre à écrire et à lire ? Ou a-t-il des doutes parfois quand on lui explique que l'intelligence est un facteur, qu'elle est héréditaire et reste inchangée, et qu'au-dessous d'un certain quotient intellectuel l'apprentissage ne peut se poursuivre ? Nous oeuvrons depuis plus de dix ans dans l'alphabétisation des adultes. Nous voyons les nombreux problèmes et obstacles auxquels achoppent le progrès et la réussite. Nous nous appuyons toutefois sur une orientation théorique qui nous permet de recourir aux facultés d'apprentissage de tous les hommes et de cerner les difficultés une à une. Nous n'avons que faire de la biologisation de l'intelligence, des aptitudes et des capacités. Nous communiquons aux gens des outils, qui sont intellectuels. Il n'est pas étonnant que les mécaniciens s'accommodent mieux de pinces, de tournevis et de marteaux que la plupart des gens du travail de bureau. Le mécanicien a appris son métier à fond et il ne cesse de l'exercer. Nul ne trouve étrange que les enfants, qui d'abord jouent dans l'atelier de leur père puis l'aident pour enfin bricoler eux-mêmes, sont à même de réparer eux-mêmes leur voiture ou leur maison. Ils ont appris tout jeunes à utiliser les outils. Et, tout naturellement, ceux qui n'ont pas eu cette occasion sont à l'âge adulte des « manchots » comme on dit et apprennent avec peine seulement à tenir et à manipuler par exemple une clef à vis, lorsque, à l'aide d'un mode d'emploi pour bricoleur, ils souhaitent réparer une bagatelle. Notre domaine est celui des outils intellectuels, depuis les plus simples jusqu'aux plus complexes tels que la langue écrite. Il faut apprendre à les manier, dussent-ils être visiblement moins simples que les pinces et les clefs à vis. Le lecteur s'étonnera peut-être de ces vues. Nous faisons le compte rendu d'un projet et nous invitons le lecteur — le temps d'un exposé — à adopter ce point de vue à titre d'essai. Et nous serions heureuses si le lecteur nous rapportait ses propres expériences.

I. LE CONTEXTE

Au cours des années 1985-1986, nous avons mené à Berlin-Ouest un petit projet de recherche sur un aspect particulier des difficultés d'apprentissage dans les cours d'alphabétisation, afin de pouvoir améliorer l'enseignement. La « Recherche berlinoise », programme destiné à encourager

les travaux pratiques de la relève scientifique, a financé pendant deux ans un emploi à durée déterminée pour une collaboratrice scientifique (Gertrud travaillant à ce titre) et un minuscule budget pour les frais techniques. Ce programme a également permis de tenir une conférence d'experts pour débattre des résultats de la recherche au terme du projet. Le projet était domicilié à l'Institut de pédagogie générale de l'École supérieure des arts de Berlin. L'École permettait l'utilisation de ses moyens techniques tels ordinateurs et salles de conférence. Le professeur Ruckriem, rattaché à l'In-titut, a mené une activité conseil scientifique.

Sur le plan pratique, deux établissements ont collaboré au projet. D'abord, il y a eu « Arbeitskreis Orientierungs und Bildungshilfe » (l'Atelier de travail pour l'aide à l'orientation et à la formation). Il s'agit d'une asso-ciation qui se consacre presque exclusivement à l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux analphabètes, jeunes et adultes. Ce groupe, qui fut l'un des pionniers de l'alphabétisation en RFA, s'occupe également de sensibi-lisation du public, de production de documents pédagogiques et de l'éla-boration d'approches pédagogiques. [illegible] travaille dans cet établissement depuis dix ans à titre d'enseignante et de membre du conseil de direction.

Ensuite, il y a eu « Berufsbildungswerk des Rot-Kreuz-Instituts » (l'Atelier de formation professionnelle de l'Institut de la Croix-Rouge). Les jeunes adultes défavorisés y reçoivent une formation professionnelle. Ceux qui éprouvent de grandes difficultés de lecture et d'écriture peuvent également suivre un cours d'allemand d'appoint, qui, avec environ dix étudiants, jusqu'à vingt ans environ — correspond à un cours normal d'alphabétisation.

Les études furent menées en partie au sein d'une université populaire, institution publique traditionnellement consacrée à la formation des adultes.

II. LE PROJET

En RFA, pratiquement tous les citoyens ont fréquenté l'école pendant leur enfance. Malgré cette scolarisation de huit à dix ans, nombreux sont ceux qui ne maîtrisent pas la langue écrite ou si peu qu'ils sont, à l'âge adulte, des « analphabètes fonctionnels ». De cette contradiction se dégage, logiquement, ce que les comptes rendus biographiques de nos apprenants montrent empiriquement : au cours de leurs premières années à l'école, ils avaient tous, d'ores et déjà, de grandes difficultés d'apprentissage. Les enseignants qui ont une longue habitude de l'alphabétisation savent en outre que certains apprenants, en dépit des grands efforts qu'ils consentent, pro-gressent à peine sur le plan de la lecture et de l'écriture tandis que d'autres, qui reçoivent le même enseignement, réussissent.

L'analyse des raisons qui sont à l'origine des difficultés d'appren-tissage passées et actuelles se fait le plus souvent à la lumière des facteurs

sociaux et sociopsychologiques. On s'interroge sur la famille et l'école pendant l'enfance, on évoque le comportement actuel, on tire des conclusions relatives aux aspects négatifs de l'image de soi et aux stratégies de détresse qui sont ancrées chez l'individu. En vue de la pratique, on élabore des notions qui s'inspirent d'une activité conseil axée sur la thérapie. À l'aide de ce procédé, on éveille et on introduit des développements importants dans la formation de la personnalité et des rapports sociaux des apprenants. Il reste malgré tout une certaine insatisfaction, car ce ne sont pas tous les apprenants qui forcément apprennent à lire et à écrire à la faveur de ces développements — si importants et indispensables fussent-ils —, du moins pas dans le cadre du programme normal.

Le projet de recherche a attaqué ce problème, par des interrogations sur le rôle que joue le développement insuffisant des facultés élémentaires dans les difficultés d'apprentissage des analphabètes adultes. Des idées importantes furent empruntées aux deux prémisses élaborées dans le domaine des difficultés d'apprentissage des enfants : la notion de « faiblesses ou troubles de rendement » (GRAICHEN, BERGER, SCHUCH et FRIEDLER) et la notion de « conditions verbo-sensori-motrices » de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (BREUER et WEUFFEN). Les deux prémisses s'inspirent du principe selon lequel les rendements psychiques sont des systèmes complexes qui se forment ou qui se construisent pendant la vie de l'individu. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture fait intervenir d'importantes et diverses facultés de perception et de cognition, qui en partie sont d'ores et déjà en place avant l'école. Ce processus à long terme peut également avorter ou ne pas se produire ou précipiter des perturbations. Le chercheur, selon le point de vue qu'il adopte, attribue le phénomène à des causes organiques (dysfonction cérébrale minimale, etc.) ou aux lacunes dans les stimuli et l'éducation. Les travaux sur les faiblesses de rendement concernent en première ligne les enfants qui éprouvent de grandes difficultés à l'école déjà (par exemple dyslexie). En revanche, les « conditions verbo-sensori-motrices » concernent essentiellement les enfants qui sont en dernière année préscolaire. Le constat d'insuffisance du développement des facilités de perception qui serait à l'origine des difficultés d'apprentissage ultérieures se fait le plus tôt possible, et on encourage les enfants en dernière année préscolaire qui en souffrent. Résultat : les difficultés d'apprentissage à l'école sont nettement moins grandes. On ne peut toutefois pas simplement reprendre ces idées telles quelles. Primo, les adultes et les enfants sont différents à bien des égards. Secundo, les prémisses ne sont pas tout à fait satisfaisantes sur le plan théorique. Les deux empruntent certes leurs principes de base à la théorie psychologique de l'activité mais elles négligent le rôle de premier plan que joue l'acquisition extrascolaire des outils intellectuels ainsi que l'importance de la parole pour le développement des fonctions psychiques.

Notre longue habitude de l'alphabétisation et les voies que trace la recherche sur les difficultés d'apprentissage des enfants nous ont amenées à retenir l'hypothèse suivante : au moment où ils commencent à apprendre

à lire et à écrire, les enfants comme les adultes analphabètes ont non seulement des personnalités différentes mais aussi un vécu social différent. Ils se distinguent aussi par l'état de développement de leurs facultés de perception et de cognition, qui sont des éléments importants dans le mécanisme de la lecture et de l'écriture. Les instructions qui sont données dans l'enseignement scolaire et dans les cours d'alphabétisation pour l'apprentissage de la langue écrite sont toutefois extraordinairement uniformes. Et si l'on prend en compte les expériences et les besoins propres aux apprenants, il reste que le niveau des facultés élémentaires auquel on s'attend est uniformément élevé.

Autrement dit, les instructions normales ne sont adaptées qu'à certains apprenants, et en demandent trop aux autres. *La contradiction entre l'état de développement des facultés de perception et de cognition que présupposent les instructions normales et celui qui existe chez de nombreux apprenants est à l'origine des difficultés d'apprentissage.* Les enseignants ignorent le plus souvent que leurs instructions et leurs aides présupposent un certain état de développement des facultés d'apprentissage.

Le projet avait pour but impératif de mettre au point des prémisses ainsi que des procédés pour favoriser l'apprentissage chez ceux ayant les difficultés les plus grandes. Il avait une double mission : d'abord, mettre au point un instrument de mesure permettant de vérifier individuellement si les apprenants étaient débordés par les instructions normales ; ensuite, modifier les instructions en fonction d'un état de développement relativement faible pour ce qui est des facultés de perception et de cognition. Il s'agissait aussi d'adapter aux apprenants les instructions relatives à la lecture et à l'écriture, et non d'adapter les apprenants à des instructions inchangées, au moyen de thérapies ou de séances d'entraînement.

Nous nous sommes intéressées par ailleurs au prolongement ou à l'élargissement des vues sur la cristallisation des conditions qui engendrent l'analphabétisme malgré la scolarisation. Compte tenu de notre longue habitude des apprenants et à la lumière de divers rapports, nous étions persuadées que les causes étaient sociales, que l'analphabétisme était tributaire de difficiles ou pénibles conditions de vie et d'apprentissage. Mais cette explication nous semblait un peu courte. D'abord, ce ne sont pas tous les enfants qui grandissent dans des conditions difficiles et qui, au sortir de l'école, sont des analphabètes. Si nous ne souhaitons pas admettre le principe selon lequel les conditions sociales sont elles-mêmes des sujets actifs, il faut alors établir des liens quelconques entre les conditions difficiles et le succès ou l'échec des processus d'apprentissage — qui eux sont des activités du sujet humain. La connaissance de ces liens serait d'un grand intérêt pour l'étude des moyens permettant d'empêcher que tous les ans d'autres « analphabètes fonctionnels » quittent l'école.

Cette théorie trouverait son aboutissement dans la concrétisation du modèle d'acquisition de fonctions psychiques complexes, du rôle des outils

intellectuels de facture sociale et historique dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La vérification empirique et le perfectionnement de certains aspects de la théorie de l'activité dont s'inspire cette démarche ont suscité l'intérêt de Gertrud et du conseiller scientifique.

Dans la pratique, il s'agissait de mettre au point un instrument permettant de voir — et dans l'affirmative dans quels domaines — si l'enseignement normal exige trop des apprenants (par une série d'études semblable à un test psychologique). Ensuite, il s'agissait de voir comment les instructions normales pouvaient être modifiées pour éviter cette surenchère, partant les difficultés d'apprentissage en ce qui concerne la lecture et l'écriture. La série d'études devait également se distinguer à différents égards des tests habituels, afin de se conformer aux axes de la théorie exposée.

Dans les établissements « Atelier de travail » et « Atelier de formation professionnelle » qui ont offert leur collaboration, un enseignant (dont Helga) et les apprenants inscrits à un cours ont participé aux études tandis que la modification des instructions a fait intervenir des apprenants aussi. À l'université populaire, deux enseignants ainsi que les apprenants inscrits à deux cours ont mis à l'essai la série d'études. À l'université populaire toujours, dix apprenants inscrits à un cours d'allemand sur les difficultés de l'orthographe et de la rédaction furent soumis à la série d'études. Ils constituaient ce qu'il est convenu d'appeler le groupe témoin, bien qu'ils ne fussent pas comparables aux analphabètes adultes à bien des égards (situation sociale, expériences scolaires, confiance en soi, etc.). La participation des apprenants (44 au total) aux études ainsi qu'à l'élaboration et à la mise en oeuvre de nouvelles instructions (7 au total) était facultative. Ils pouvaient participer pendant leurs heures de travail s'ils étaient au service de l'« Atelier de formation professionnelle ». L'élaboration et, en partie, la mise à l'essai et l'évaluation, étaient confiées à Gertrud dans le cadre du poste scientifique. Les problèmes théoriques étaient débattus à intervalles irréguliers avec le professeur Rückriem.

III. QUELQUES INFORMATIONS SUR LA THÉORIE DE L'ACTIVITÉ

Origines et diffusion

Il est extrêmement difficile de décrire en quelques pages et les idées majeures de la théorie de l'activité et leur importance. Ces idées reposent sur les conceptions philosophiques et historico-sociales du matérialisme dialectique. La psychologie de l'activité a vu le jour peu après la Révolution d'Octobre en Union Soviétique et elle n'a cessé de se développer depuis. Aujourd'hui, nombreux sont les milieux scientifiques dans le monde qui s'inspirent de cette théorie et de ses fondateurs, qui mènent des recherches sur ses diverses idées-forces et qui oeuvrent dans des domaines pratiques très variés.

Les travaux de Vygotsky, fondateur de l'école culturo-historique de la psychologie soviétique, sont connus depuis longtemps dans les pays occidentaux, notamment parmi les linguistes. Les travaux de Luria sont très réputés chez les médecins, notamment les neurologues, les psychiatres et les neuropsychologues. Les intellectuels occidentaux ayant pris un nouvel intérêt à la théorie marxiste (conséquence entre autres du « mouvement étudiant » de la fin des années 60 et du début des années 70), les psychologues et pédagogues scientifiques ainsi que des étudiants ont commencé de s'intéresser eux aussi aux conceptions de Leontiev, qui pendant de nombreuses années a mené des recherches psychologiques dans un institut de pédagogie. Aux ouvrages de référence de ces auteurs — les « classiques » —, s'ajoutent bon nombre de travaux publiés par ces mêmes auteurs, par des collaborateurs ou encore par leurs élèves ou successeurs.

Les ouvrages de ces trois hommes — qualifiés de « troïka » — ont largement été traduits en langue anglaise, aux USA notamment. Michael COLE et james WERTSCH ont le grand mérite d'avoir fait publier ces traductions dans les pays de langue anglaise. Au Canada, Charles TOLMAN de l'Université Victoria (Colombie-Britannique) participe activement au réseau international qui s'est constitué au cours des dernières années autour de la théorie de l'activité. Il existe également des publications en langue française, beaucoup moins nombreuses toutefois que les publications en langue anglaise ou allemande. De nombreux pays d'Europe occidentale épousent la théorie de l'activité, la mettent en pratique et y travaillent, notamment la RFA et les pays scandinaves. La section 4.2 (intitulée « Perspectives de recherche de pointe ») des actes du premier congrès international sur la théorie de l'activité, tenu à Berlin en 1986, donne un aperçu de la situation internationale. Il est prévu que le deuxième congrès international se tiendra à Helsinki en 1990.

Les idées majeures

Nous ne sommes pas certaines qu'il soit possible de donner en quelques pages une idée approximative mais juste des conceptions les plus importantes et de l'importance de la théorie de l'activité. Nous esquisserons d'abord la conception anthropologique qui est au coeur de la théorie qui sous-tend l'ensemble de ses énoncés. Nous décrirons ensuite le rôle que joue l'acquisition des facultés humaines par l'individu, donc l'apprentissage. Enfin, nous entrerons dans le détail des points qui sont les plus importants pour le développement de notre travail dans le domaine de l'alphabétisation. Nous ne serons pas en mesure toutefois, dans le cadre d'une introduction aussi brève, d'exposer les méthodologies (surtout la dialectique matérialiste) qui constituent un outil intellectuel très efficace.

Le tout commence par le fait que les hommes sont considérés comme des êtres vivants qui font partie intégrante de la nature et qui pourtant, en

tant que sujets actifs, s'opposent au « reste » de la nature. À l'instar des autres êtres vivants, ils agissent sur la nature pour survivre. Avec cette différence toutefois qu'ils le font d'abord en coopération, donc en société, et ensuite à l'aide d'outils qu'ils produisent eux-mêmes. Coopération et outils sont les conditions déterminant la *genèse* de la conscience.

La sociabilité ainsi que la production et l'utilisation d'outils ont eu pour effet que les hommes, au cours de leur phylogenèse, ont développé une langue qui leur sert d'*outil de communication* ainsi que la pensée qui leur permet d'anticiper dans leur for intérieur les actions pratiques. Le lien entre langue et pensée est, d'une part, à l'origine de la *pensée langagière* qui, avec le concours d'autres développements dans la longue histoire de l'homme, a fait naître la pensée abstraite. D'autre part, ce lien a fait en sorte que la langue sert non seulement d'outil de communication mais aussi de *moyen de représentation* de la réalité perceptive (ce que les hommes voient et vivent, comment ils se représentent l'univers invisible, comment ils le reconnaissent et se l'expliquent) et de ce que la réalité sensible signifie. La langue (comme les autres ensembles de signes) matérialise des ensembles de *significations* humaines. Enfin, les concepts (avec les autres ensembles de signes, mathématiques par exemple) forment des *outils intellectuels*.

Les outils sont comme un prolongement des organes du corps, avec lesquels les hommes piochent et coupent, tuent à distance, transportent de lourdes charges, voient au loin, se rappellent un passé distant et font bon nombre d'autres choses. Comme tous les autres êtres vivants, les hommes doivent transmettre les caractères propres de leur espèce d'une génération à l'autre. Les animaux héritent de leurs caractères presque exclusivement par voie génétique. Chez l'homme, en revanche, une grande partie des caractères, notamment la plupart des facultés qui sont son apanage, ne sont pas génétiquement déterminés. Les facultés humaines se matérialisent dans les outils. Par exemple, le maniement de matériaux bruts se matérialise dans des outils comme les couteaux, les scies, les haches ; il est donc fini en dehors du corps humain. Chaque individu possède ainsi à sa naissance un grand nombre de caractéristiques propres à son espèce qui ne sont pas en lui ; il les rencontre plutôt dans un monde d'outils, de signes, d'institutions, etc. Chacun naît avec la nécessité et la faculté d'*acquérir* ces facultés humaines concrètes qui sont devant lui sous forme réifiée. Les hommes qui apprennent doivent manipuler des objets, des outils ; et ces manipulations doivent être adéquates aux facultés matérialisées dans ces objets. Le sujet individuel rebâtit ces facultés pour lui-même. On a déjà une idée vague des processus neuropsychologiques, neurophysiologiques et morphologiques qui interviennent dans le développement individuel. Nous ne chercherons pas à les décrire, n'ayant pas de connaissances approfondies en la matière.

Il convient de souligner un autre fait : les caractéristiques essentielles de l'espèce se développent à l'extérieur de l'organisme et sont transmises d'une génération à l'autre, ce qui visiblement fut très efficace quant au

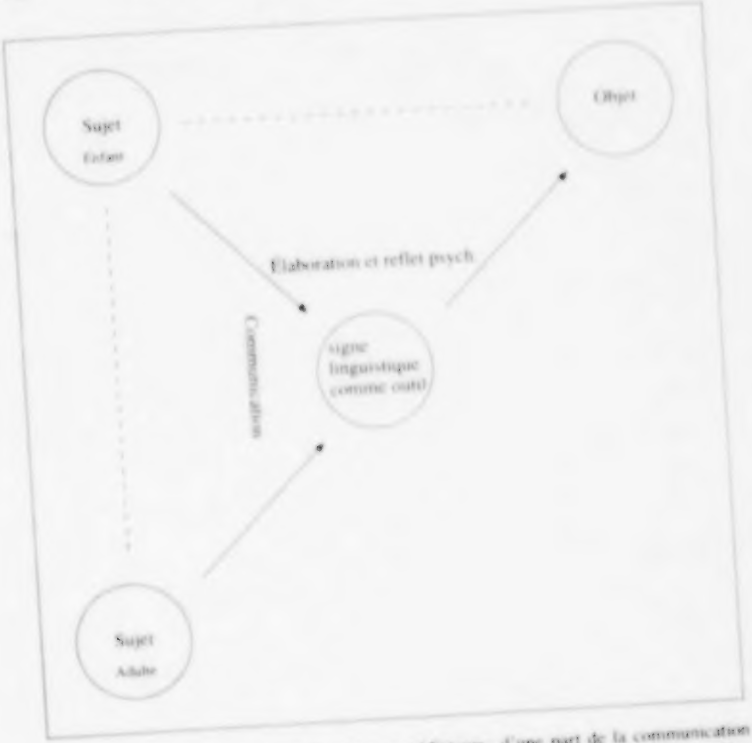


Fig. 1. Les signes linguistiques en tant que médiateurs : d'une part de la communication humaine (par exemple entre un enfant et un adulte), d'autre part de l'élaboration et de reflet psychique de l'objet sur lequel se porte une action (par exemple de cet enfant).

rythme et à la multiplicité des développements de l'être humain. Il reste à savoir s'il s'agit là d'un progrès souhaitable dans l'état actuel du développement de la technologie militaire et de la destruction globale de l'environnement. La séparation entre corps et caractéristiques, qui oblige chaque individu à acquérir activement les caractéristiques essentielles de son espèce, comporte aussi la possibilité d'un échec du développement individuel. Autrement dit, l'acquisition peut ne pas réussir. Voilà ce qui est au coeur des débats et des recherches sur les *difficultés d'apprentissage*. Il arrive aussi que l'individu n'arrive pas à se donner ses caractéristiques, par exemple, lorsque les objets auxquels il pourrait aspirer ou les actions qu'il devrait mener ne sont tout simplement pas disponibles. L'histoire de l'Homme regorge d'exemples qui démontrent que des groupes entiers n'ont pas eu la possibilité d'acquérir certaines facultés, qui leur étaient *interdites* ou refusées

en raison de leur sexe, de la couleur de leur peau, de leur classe sociale, etc. C'est toutefois une question qui intéresse la politique plutôt que la psychologie. Étant donné que les hommes, toutes catégories confondues, appartiennent à la même espèce, toutes les facultés qui se sont développées au cours de l'Histoire leur reviennent, sous forme de potentialités réelles. Ils doivent, par leur propre activité, transformer ces potentialités en réalité. Le fait que ces facultés leur demeurent étrangères fait partie de la notion d'« aliénation ».

La sociabilité humaine est une propriété de l'espèce, c'est-à-dire qu'elle conditionne la vie de tout individu dès sa naissance. Comme la coopération médiatisée par des outils et la langue, les formes concrètes de collaboration humaine sont fixées en dehors des organes biologiques, notamment dans les institutions que sont par exemple les clans, les familles et les États, les rituels tels que les cérémonies de récolte ou de mariage, mais aussi les textes de loi. L'individu doit donc se familiariser avec ces formes de cohabitation. Les formes concrètes que prennent les rapports sociaux se sont développées au fil de l'Histoire tout comme les outils. Et des sociétés sont nées, qui se fondent sur la répression et l'exploitation d'un groupe par un autre — sur la domination et la subordination. D'où une forme sociale spéciale spécifique créant l'isolement des individus et générant des rapports sociaux pour ainsi dire artificiels. C'est la société bougeoise avec son mode de production capitaliste et l'apparition de l'homme isolé et privé. Dans cette situation, certains hommes, parfois des groupes entiers échouent dans l'indispensable accomplissement de leur sociabilité. Par exemple, lorsque les artisans, pour avoir mal évalué le marché, ne peuvent vendre leurs produits ou lorsque les travailleurs ne peuvent vendre leur force de travail à cause de chômage. Nombreux sont ceux qui ont le sentiment d'avoir « dans le dos » (**MARX**) une société qui ne fonctionne pourtant que grâce à leurs activités, une société qui leur est étrangère et qui se dresse contre eux. C'est là un autre élément de l'« aliénation ».

Toute société fait intervenir la collaboration des divers groupes ou classes dans lesquels les communautés humaines se sont divisées au cours de leur Histoire. Ces groupes ou classes ont par ailleurs — lorsqu'il s'agit de domination et de subordination — des intérêts tout à fait différents, voire contradictoires. Il en résulte sur le plan psychologique une distanciation croissante entre les significations « objectives » que possèdent les objets dans le cadre d'un système de significations social d'une part, et les significations subjectives (le sens personnel) dont ils font l'expérience dans leur propre vie d'autre part. L'analyse des non-correspondances et des *contradictions* entre *les significations socialement acquises* et *le sens personnel* permet, dans de nombreux domaines de la vie, de mieux comprendre le lien entre les conditions sociales et les mécanismes internes à la personnalité et à sa motivation peuvent ainsi être éclairés à la lumière du conditionnement par les rapports sociaux — et ce, sans perdre de vue l'*aspect psychique*.

Pour notre travail dans le domaine de l'alphabétisation, il s'agissait de s'interroger d'abord sur la façon dont les hommes acquièrent des facultés intellectuelles et sur le rôle que les enseignants jouent par leurs instructions. Voici en bref les points qui, à notre avis, sont les plus importants :

1. Les apprenants sont les sujets du processus d'apprentissage. La condition sine qua non de l'apprentissage est la volonté d'apprendre, l'existence d'une motivation pour acquérir une faculté donnée. Les individus n'apprennent que s'ils se laissent guider (eux-mêmes) par cette tâche et s'ils mènent les actions nécessaires à cet égard. Les enseignants doivent, pour les facultés plus complexes, formuler les tâches de telle sorte qu'elles correspondent non seulement aux facultés à acquérir, mais encore à l'état de développement de l'apprenant. Si, par leurs propres actions d'enseignement, ils empêchent les apprenants de devenir eux-mêmes actifs, ils *font obstacle au processus d'apprentissage.*

2. L'acquisition d'une nouvelle faculté comporte trois phases : a) l'orientation des tâches (Que faut-il faire ? Pourquoi est-il important ou judicieux justement de faire ceci ou cela ? Qu'est-ce qui est donné et déjà connu ? Quelles opérations sont mises à la disposition de l'élaboration ? Dans quel ordre doivent-elles se faire ?) ; b) l'action proprement dite (la mise en oeuvre des opérations visant les objets dans le bon ordre et leur rattachement à une nouvelle action) ; c) le contrôle (il faut comparer les résultats avec le modèle. S'il n'y a pas concordance, il faut répéter l'action en modifiant son orientation. Le modèle peut être extérieur ou être intériorisé sous forme de représentation. On peut également contrôler la mise en oeuvre des premiers pas de l'action au moyen d'une comparaison avec un plan de déroulement.) Souvent l'enseignement accorde trop peu d'attention à la nécessité, pour les apprenants, de s'orienter eux-mêmes aux tâches. Souvent, après une explication donnée par l'enseignant, ils sont livrés à eux-mêmes. Mais cette explication est le fait de l'enseignant et non des apprenants. C'est donc dire que ces derniers n'apprennent encore rien par là. La phase deux, l'action proprement dite, est mise en oeuvre par l'apprenant dans chaque enseignement. En revanche, en règle générale, le contrôle revient à l'enseignant. Dans ce cas, les apprenants n'apprennent ni ce qu'ils peuvent, ni ce qu'ils doivent contrôler dans leurs propres travaux.

3. Dans la formation de facultés intellectuelles, il s'agit — comme pour les autres facultés d'ailleurs — d'une acquisition d'outils déjà mis au point par la société. Les outils intellectuels prennent le plus souvent la forme de notions. Il s'agit donc d'assimiler des processus ou de les mettre en oeuvre à nouveau (mais non de les réinventer), qui aboutissent aux diverses notions. [En allemand, le mot « notion » a pour racine le vocable « saisir », ce qui indique un mouvement de saisir ou d'empoigner quelque chose]. Il n'y a donc pas de don mystérieux ou incompréhensible, inégalement réparti entre les hommes selon le sort ou la race par exemple, comme

dans l'hypothèse d'une « intelligence » mesurable, dont le quotient est censé rester uniforme pendant la durée de la vie. Il s'agit au fond d'utiliser des outils — et cela peut s'apprendre. Chaque fois que l'homme se dote d'un nouvel outil ou d'une nouvelle faculté, il devient « plus intelligent ».

4. Le développement de facultés intellectuelles se fait dans un mouvement « de l'extérieur vers l'intérieur ». Cela signifie que les premiers pas de la nouvelle action seront d'abord extérieurs et se feront par le déplacement de choses matérielles (par exemple de modèles ou de signes à l'intérieur de dessins, etc.). L'intériorisation se déroulera par étapes (les actions sont de plus en plus représentées) pour aboutir à l'« intellectualisation » complète. Cette intériorisation peut également s'inverser : une action purement intellectuelle peut se matérialiser dans des choses extérieures (extériorisation).

5. La parole joue un rôle important dans cette intériorisation. La parole guide les actions. Cette fonction pragmatique de la parole se développe d'abord à partir de la communication entre adultes et enfant. Avant d'aller à l'école, l'enfant acquiert déjà cette fonction et utilise son propre langage pour gouverner ses actions, lorsqu'il ne peut pas encore les guider intérieurement. (Piaget parle alors de « langage égocentrique ».) Les enfants qui omettent de le faire ont par la suite des difficultés d'apprentissage plus nombreuses et plus fondamentales que leurs pairs. Ce langage qui guide les actions (d'abord à voix haute, puis à voix basse et enfin intérieurement)

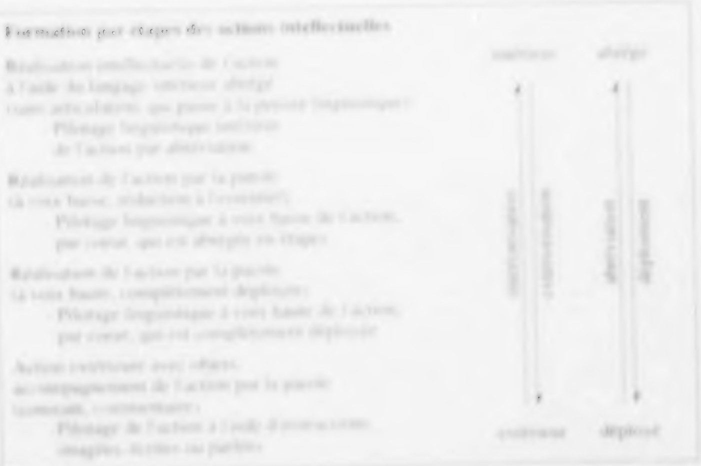


Fig. 2. Schéma simplifié des étapes que comporte la formation d'actions intellectuelles.

peut également servir à délibérément favoriser l'acquisition d'actions intellectuelles.

6. Les actions qui constituent le point de départ des futures opérations intellectuelles sont, au début de leur assimilation, non seulement extérieures, mais aussi pleinement déployées. Autrement dit, chaque petite étape dans la « chaîne » sera mise en oeuvre de manière complète. Au fur et à mesure que grandit la domination de la nouvelle action, cette chaîne se « raccourcit ». Ce processus favorise l'automatisation du déroulement. Cela a un double avantage : primo, l'action se fait beaucoup plus rapidement qu'auparavant et, secondo, elle ne fait plus intervenir la conscience, c'est-à-dire que l'homme n'est plus contraint de penser aux différentes étapes. [On illustre souvent cet aspect en citant la différence entre l'apprenti conducteur et le conducteur expérimenté.] A l'instar des actions intériorisées qui peuvent s'extérioriser, les actions raccourcies peuvent à nouveau se déployer. Les deux possibilités revêtent un intérêt pédagogique parce que seules les actions extérieures et déployées sont visibles. Les enseignants et les apprenants peuvent en parler, ils peuvent modifier ces actions lorsqu'elles ne correspondent pas soit à l'objet, soit au déroulement nécessaire des différentes étapes.

7. Apprendre à lire et à écrire ne consiste pas simplement à transformer la parole en écrit, car il faut aménager des mécanismes analogues aux processus psychiques de l'expression et de la compréhension orales. Il faut restructurer dans le système entier de la langue l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le tableau suivant en donne un aperçu.

La pratique dans le travail de l'alphabétisation nous a fait remarquer que d'autres connaissances liées à la théorie de l'activité nous aidaient à mieux cerner et comprendre les problèmes. Nous en évoquerons seulement deux :

Niveau	Rapport langue-réalité	Liens avec d'autres moyens de communication	Construction phrastique et vocabulaire	Conscience de la langue	Rapport condition-répercussion
Langue écrite	Écrire sur : - des faits - la pratique	Formation graphique de textes (alinéas, etc.)	riche et différencié ↑	absolument nécessaire ↑	Répercussion sur ↑↓
Parole	Parler sur : - la pratique - les choses	Gestes, mimique, cadence, etc.			
Activité pratique	Parler lors de l'action	Incorporé dans l'action pratique	minimal	à peine nécessaire	Condition pour

Fig. 3. Schéma simplifié des caractéristiques des diverses formes du langage

1. Les fonctions psychiques présentent une organisation hiérarchique. Cela signifie qu'elles peuvent représenter un système dont les éléments constituent à leur tour des systèmes d'un ordre inférieur. Lorsque la mise en oeuvre des actions échoue dans le processus d'apprentissage, cette façon de voir permet de rechercher les différentes composantes du système à acquérir et de reprendre leur apprentissage. C'est là un immense avantage par rapport à l'impuissante répétition systématique de l'action qui échoue invariablement. Celle-ci est, hélas, la forme d'encouragement que l'on donne très souvent à l'école.

2. Les hommes n'ont pas des motivations isolées ; au contraire, leurs activités sont le fruit de motivations convergentes ou divergentes qui forment des structures complexes. Une action (par exemple l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture) peut avoir un sens contradictoire pour l'intéressé si en réalisant une motivation (par exemple plus grande conscience de soi en public, dans sa profession, dans l'éducation de ses enfants), elle a pour effet de mettre en péril un acquis (par exemple les rapports avec quelqu'un qui l'aide en réglant pour lui tout ce qui nécessite l'écriture). Les structures de la motivation ne sont pas que complexes ; elles sont dynamiques aussi. Autrement dit, elles évoluent avec la vie et avec l'expérience. Et ce que les apprenants vivent dans les cours d'alphabétisation fait partie de leur expérience et dépend certes de nous aussi. Gerard D. COLES aux États-Unis souligne ce point en décrivant l'importance d'axer l'alphabétisation sur la théorie de l'activité.

4. RECHERCHES ET RÉSULTATS

La série d'études sur les facultés élémentaires qui interviennent dans l'apprentissage de la langue écrite a été élaborée en plusieurs étapes de travail et des modifications ont été apportées, à des endroits critiques, aux tâches qui apparaissent dans les divers tests psychologiques. La dernière version de la série d'études comporte sept domaines pour les tâches :

— Mouvement / cinétique

— Vision / visuel

— Audition linguistique / phonématico-auditif

— Orientation spatiale / intégration cinétique, visuelle et vestibulaire

— Rythme / intégration auditive et cinétique, sérielle

— Compréhension des phrases / grammaire, syntaxe

— Déduction (syllogismes).

Le mouvement, la vision et l'audition linguistique se divisent chacun en deux sous-domaines. Il y a d'abord la différenciation de la perception et de la reproduction d'un objet « isolé » (niveau modal) et ensuite il y a la perception et la reproduction exactes d'une série d'objets (niveau sériel) :

— perception différenciée de mouvements : cinétique modale

— perception différenciée de séries de mouvements : cinétique sérielle

— perception différenciée de figures graphiques : vision modale

— perception différenciée de séries de figures graphiques : vision sérielle

— perception différenciée de syllabes : audition phonématique visuelle

— perception différenciée de séries de sons : audition sérielle

La perception différenciée des rapports spatiaux fait intervenir quatre domaines fragmentaires :

— l'orientation en ce qui concerne la gauche et la droite d'un corps (se tourner) ;

— la mobilité dans un espace intérieur qui est représenté (compter à rebours) ;

— la vision des rapports spatiaux sur une surface (relier des points) ;

— la maîtrise de positions spatiales préétablies dans le contexte d'une ligne.

Les tâches au sein d'un domaine complet ou fragmentaire sont hiérarchisées selon leur degré de difficulté. Dans la mesure du possible, on a conçu des tâches qui ne font pas entrer en jeu la mémoire et des tâches qui le font.

Le classement des facultés nécessaires pour la réalisation d'une tâche dans un domaine donné — par exemple modal et visuel — est simplement un axe de pensée, il n'est pas exclusif d'autres possibilités. Cet axe de pensée est tout à fait fonctionnel pour l'orientation de la pratique pédagogique. Le choix des tâches et des domaines a en partie pris en compte la conjugaison des diverses modalités dans le développement de facultés structurées sous forme de système. L'idée qu'on se fait de l'interaction des divers domaines est importante pour l'interprétation des résultats, pour l'élaboration, à la clé, d'hypothèses. Il est impératif, surtout dans la conception de l'enseignement qui reposera sur ces hypothèses, de tenir compte de l'action conjuguée des différentes modalités.

C'est à dessein que nous n'avons pas inscrit dans la série d'études les tâches visant à l'identification des diverses syllabes dans le mot parlé. La syllabation — c'est-à-dire la décomposition en syllabes d'une séquence de la chaîne parlée — est une action fragmentaire indispensable à l'apprentissage d'une écriture alphabétique qui se fonde sur la correspondance entre phonèmes et graphèmes. Or, aucune instruction raisonnable sur l'apprentissage de la langue écrite n'a pour préalable cette faculté chez les débutants. Les recherches sur la «réalité psychologique des syllabes détachées», que ce soit sur les enfants ou les adultes, ont pour conclusion que cette faculté est l'aboutissement de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture (par exemple MORAIS entre autres, 1979 et 1987, SENDLMEIER, 1987). Nous n'avons donc pas jugé nécessaire de chercher dans ce domaine à établir des différences entre les facultés qui sont normalement des préalables dans les instructions et celles que l'apprenant a d'ores et déjà développées.

Le tableau 4 donne un aperçu des domaines visés par la série d'études et des représentations générales de leur interaction.

L'e[illegible] de [illegible]ducation des adultes nous apprend qu'il ne suffit pas de sa[illegible] permettent de maîtriser ou non tel degré de difficulté pour [illegible]ser les instructions. Il est également important de savoir si l'apprenant, en remplissant une tâche utilise de son propre chef — spontanément ou volontairement — les enseignements linguistiques ou notionnels. Il faut savoir par ailleurs si l'apprenant, en menant à terme l'action ou l'opération, accomplit la dernière étape, celle du contrôle et si les actions, qui permettent de remplir avec succès une tâche, sont d'ores et déjà aménagées de manière solide qui permettra la formation d'autres dispositifs d'action ou s'il faut encore les stabiliser. L'enseignement aux adultes qui a servi de cadre à ces expériences était axé sur la psychologie de la théorie de l'activité pour ce qui est des étapes et phases de l'acquisition notamment des actions intellectuelles (Galperin) et du rôle de la langue de pilotage ou de communication dans l'élévation à un niveau supérieur et donc à une capacité plus grande des fonctions psychiques (Vygotski, Luria).

Vu ces impératifs, il convient non seulement de conjuguer et de compléter à la lumière de ses propres expériences les instruments de diagnostic mis au point pour les enfants mais aussi de les modifier d'une manière bien précise :

— Pour toutes les tâches où la chose est possible, il faut veiller à ce que l'apprenant puisse découvrir lui-même son éventuelle erreur en comparant ses résultats avec le modèle.

— Il faut remarquer si l'apprenant, en remplissant les tâches et en menant les actions, utilise des aides ou des intermédiaires linguistiques, c'est-à-dire s'il dirige, accompagne ou soutient l'action par la parole. Pour les tâches liées directement à la langue où il s'agit par exemple d'apprendre

C'est à dessein que nous n'avons pas inscrit dans la série d'études les tâches visant à l'identification des diverses syllabes dans le mot parlé. La syllabation — c'est-à-dire la décomposition en syllabes d'une séquence de la chaîne parlée — est une action fragmentaire indispensable à l'apprentissage d'une écriture alphabétique qui se fonde sur la correspondance entre phonèmes et graphèmes. Or, aucune instruction raisonnable sur l'apprentissage de la langue écrite n'a pour préalable cette faculté chez les débutants. Les recherches sur la « réalité psychologique des syllabes détachées », que ce soit sur les enfants ou les adultes, ont pour conclusion que cette faculté est l'aboutissement de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture (par exemple MORAIS entre autres, 1979 et 1987, SENDLMEIER, 1987). Nous n'avons donc pas jugé nécessaire de chercher dans ce domaine à établir des différences entre les facultés qui sont normalement des préalables dans les instructions et celles que l'apprenant a d'ores et déjà développées.

Le tableau 4 donne un aperçu des domaines visés par la série d'études et des représentations générales de leur interaction.

L'expérience de l'éducation des adultes nous apprend qu'il ne suffit pas de savoir quelles tâches permettent de maîtriser ou non tel degré de difficulté pour individualiser les instructions. Il est également important de savoir si l'apprenant, en remplissant une tâche utilise de son propre chef — spontanément ou volontairement — les enseignements linguistiques ou notionnels. Il faut savoir par ailleurs si l'apprenant, en menant à terme l'action ou l'opération, accomplit la dernière étape, celle du contrôle et si les actions, qui permettent de remplir avec succès une tâche, sont d'ores et déjà aménagées de manière solide qui permettra la formation d'autres dispositifs d'action ou s'il faut encore les stabiliser. L'enseignement aux adultes qui a servi de cadre à ces expériences était axé sur la psychologie de la théorie de l'activité pour ce qui est des étapes et phases de l'acquisition notamment des actions intellectuelles (Galperin) et du rôle de la langue de pilotage ou de communication dans l'élévation à un niveau supérieur et donc à une capacité plus grande des fonctions psychiques (Vygotski, Luria).

Vu ces impératifs, il convient non seulement de conjuguer et de compléter à la lumière de ses propres expériences les instruments de diagnostic mis au point pour les enfants mais aussi de les modifier d'une manière bien précise :

— Pour toutes les tâches où la chose est possible, il faut veiller à ce que l'apprenant puisse découvrir lui-même son éventuelle erreur en comparant ses résultats avec le modèle.

— Il faut remarquer si l'apprenant, en remplissant les tâches et en menant les actions, utilise des aides ou des intermédiaires linguistiques, c'est-à-dire s'il dirige, accompagne ou soutient l'action par la parole. Pour les tâches liées directement à la langue où il s'agit par exemple d'apprendre

par cœur des séries de mots et de les reproduire, il faut vérifier si d'autres moyens entrent en jeu, par exemple compter sur ses doigts. Pour se renseigner sur l'utilisation d'aides extérieures, on offre, dans le cadre de tâches faisant intervenir des séries de mots, des images destinées à favoriser la mémorisation, tandis que pour d'autres séries de mots on ne permet que l'utilisation d'aides intérieures.

— Il faut voir chez l'apprenant qui remplit ses tâches si les actions nécessaires se déroulent lentement ou rapidement, avec assurance ou non.

Fig. 4. Aperçu des domaines qui interviennent dans l'acquisition par étapes de la langue au moyen des facultés élémentaires visées par la série d'études.

[illegible]

Il faut donc mettre en rapport l'apparition ou le défaut d'apparition de la parole dans l'action — le fait étant parfaitement audible ou seulement reconnaissable aux mouvements des lèvres — avec le résultat de cette action, avec l'accomplissement de la tâche, aux fins d'interprétation :

- Si la tâche (à tous les niveaux de difficultés prévus) a été remplie avec succès, sans l'utilisation de moyens extérieurs observables, cela indique l'utilisation de moyens dans le for intérieur.

- Si la tâche n'a pas été remplie correctement (le cas échéant avec les bonnes solutions au niveau de difficulté le moins élevé) sans l'utilisation de moyens extérieurs observables, cela indique qu'aucun moyen intermédiaire n'a été utilisé. Cela peut toutefois indiquer aussi une action intériorisée inappropriée, qui n'est pas adaptée à l'objet.

- Si la bonne solution a été trouvée et si on a pu constater l'utilisation de moyens intermédiaires, cela indique que cette solution ou l'action de

— Il faut interroger l'apprenant, qui a rempli la tâche en question, sur le degré de difficulté qu'il lui accorde subjectivement.

Ci-après se trouve, aux fins d'illustration, une copie d'un feuillet de compte rendu tiré de la série d'études. Par exemple, pour vérifier la capacité de différenciation visuelle, nous avons utilisé les figures mises au point par Breuer et Weuffen. Nous avons élargi l'utilisation prévue à l'origine, en demandant à l'apprenant d'abord de redessiner de mémoire la figure et ensuite de contrôler lui-même le résultat. Les résultats de cette double demande sont également consignés.

Les résultats de la réalisation des tâches — qu'ils soient bons ou mauvais — et les résultats de l'observation du mécanisme de solution et de l'interrogation sur le degré de difficulté subjectif doivent être mis en rapport les uns avec les autres. On peut d'abord les interpréter de façon à en dégager des hypothèses sur le degré de développement des facultés visées, hypothèses qui permettent l'individualisation des instructions.

Les composantes analyse et synthèse des actions de perception doivent se former, pendant la vie de l'individu, dans une interaction active avec les choses. On peut faire augmenter la faculté de différenciation dans la perception en prenant en compte de manière consciente et adaptée les caractéristiques qui sont importantes pour cette différenciation. Et la prise de conscience demande l'utilisation de moyens — images, notions, signes — qui existent dans la société et qui doivent être adaptés aux besoins des individus. La mémorisation volontaire demande également la prise de conscience, la médiation. L'utilisation de ces moyens suit le chemin habituel de la formation d'opérations intellectuelles : de l'extérieur vers l'intérieur, du développement à l'automatisation (cf. LEONTEV, 1973).

Il faut donc mettre en rapport l'apparition ou le défaut d'apparition de la parole dans l'action — le fait étant parfaitement audible ou seulement reconnaissable aux mouvements des lèvres — avec le résultat de cette action, avec l'accomplissement de la tâche, aux fins d'interprétation :

— Si la tâche (à tous les niveaux de difficultés prévus) a été remplie avec succès, sans l'utilisation de moyens extérieurs observables, cela indique l'utilisation de moyens dans le for intérieur.

— Si la tâche n'a pas été remplie correctement (le cas échéant avec les bonnes solutions au niveau de difficulté le moins élevé) sans l'utilisation de moyens extérieurs observables, cela indique qu'aucun moyen intermédiaire n'a été utilisé. Cela peut toutefois indiquer aussi une action intériorisée interposée, qui n'est pas adaptée à l'objet.

— Si la bonne solution a été trouvée et si on a pu constater l'utilisation de moyens intermédiaires, cela indique que cette solution ou l'action de

Fig. 5. Feuillet 2 de la série d'études.

médiation n'a toujours pas été intériorisée, que leur utilisation ne se fait toujours pas de manière complètement automatique.

— Si la tâche n'a pas été remplie correctement à l'aide de moyens intermédiaires observables, il convient de voir si les moyens et leur destination sont bien adaptés aux objets ou aux tâches. Il faut vérifier par ailleurs si le processus d'élaboration — qui avec l'utilisation extérieure de moyens intermédiaires n'a toujours pas été automatisé et donc stabilisé — a été perturbé par d'autres facteurs extérieurs tels que la distraction.

Il faut aussi mettre le rythme et l'assurance montrés dans l'accomplissement de la tâche en rapport avec le jugement subjectif sur le degré de difficulté représenté par la tâche, afin de permettre une intepretation :

— Si l'apprenant a trouvé la solution juste à l'aide d'une action fluide ou rapide et s'il a montré de l'assurance, cela indique que l'action a largement été abrégée — automatisée — ou intériorisée pour ce qui est de ses éléments intellectuels, que les opérations ou les actions fragmentaires sont adaptées à l'objet d'une part et d'autre part bien intégrées. Si la tâche est jugée facile sur le plan subjectif, cela vient confirmer le niveau de développement de la faculté, qui peut d'ores et déjà être assimilée à une habileté. Si la tâche est jugée difficile, on peut supposer en revanche que l'automatisation et l'intériorisation ne sont pas complètes. Si l'apprenant montre de l'assurance et s'il arrive au bon résultat, on peut présumer qu'il a mené à terme l'étape de contrôle de l'action.

— Si l'apprenant trouve la solution juste en menant une action lente, cela indique que l'action, dans son ensemble, n'est toujours pas automatisée, que ses diverses étapes n'ont pas été intégrées de manière sûre et solide. S'il montre un manque d'assurance, cela peut vouloir dire d'une part qu'il n'a pas une habitude suffisamment longue de la justesse des différentes étapes ou de leur succession. Cela peut indiquer d'autre part que l'apprenant éprouve des difficultés à contrôler de manière indépendante sa propre action.

— Si l'apprenant ne trouve pas la bonne solution, cela indique tout d'abord qu'il n'a pas mené l'action adaptée à l'objet ou à la tâche. S'il découvre lui-même son erreur dans des tâches où il est possible de faire une comparaison avec un modèle, cela indique qu'il peut mener une action de contrôle, à tout le moins lorsqu'il y est invité. Plus il exécute avec vitesse et assurance l'action qui mène à un résultat erroné, plus cela indique qu'il n'a pas accompli l'étape de contrôle de l'action. S'il juge la tâche facile, il en est de même. Plus l'action menant à une solution inexacte est lente et incertaine, plus cela indique que l'apprenant a contrôlé ses actions ou qu'il a conscience de ne pas avoir les facultés nécessaires à la tâche. Cela est d'autant plus vrai si l'apprenant juge la tâche difficile.

En réunissant les observations et les indications tirées de toutes les tâches ou des domaines ainsi que des éventuelles généralisations faites sur plusieurs domaines, on peut formuler des hypothèses sur l'apprenant individuel :

— Par exemple, il n'a pas développé les nécessaires facultés de perception et de cognition, lorsqu'il ne tire pas profit des instructions qui lui sont données.

— Ou les instructions usuelles demandent trop à l'apprenant dans l'un ou l'autre des domaines de perception ou de cognition — visuel, auditif, spatial, etc. Dans la plupart des domaines, on peut dire aussi si la surcharge commence au niveau modal, sériel ou intégré.

— Par exemple, l'enseignant n'a pas utilisé tous les moyens linguistiques dont il dispose pour diriger, appuyer voire communiquer ses actions.

— Par exemple, l'apprenant ne contrôle pas lui-même toutes ses actions — du moins lorsque les tâches sont davantage de nature intellectuelle ou linguistique ou lorsque des conditions presque scolaires sont posées.

Le rassemblement des résultats de l'étude portant sur plusieurs participants permet de juger si les problèmes constatés sont isolés ou — au sein de la population étudiée — fréquents ou réguliers. Forcément, un tel regroupement fait disparaître les détails et les informations différenciées sur le niveau de développement individuel des facultés élémentaires — qui sont indispensables à l'orientation d'instructions appropriées. Il s'agit ici de faire un survol pour répondre à la question de savoir si et dans quelle mesure, chez les apprenants adultes, il existe des inégalités entre le niveau de développement individuel et les exigences pédagogiques dans les domaines de perception et de cognition qui intéressent la langue écrite. Pour pouvoir rassembler les résultats, nous avons divisé les participants en trois groupes :

— ceux qui n'éprouvent aucune difficulté ;

— ceux qui éprouvent certaines difficultés ;

— ceux qui éprouvent de grandes difficultés.

Sur les 44 apprenants dans les cours d'alphabétisation, *tous* éprouvaient, dans l'un quelconque des domaines faisant intervenir les facultés étudiées, des difficultés à remplir les tâches. De ces 44 apprenants qui éprouvaient des difficultés, 2 éprouvaient certaines difficultés et 42 éprouvaient de grandes difficultés dans un ou plusieurs domaines :

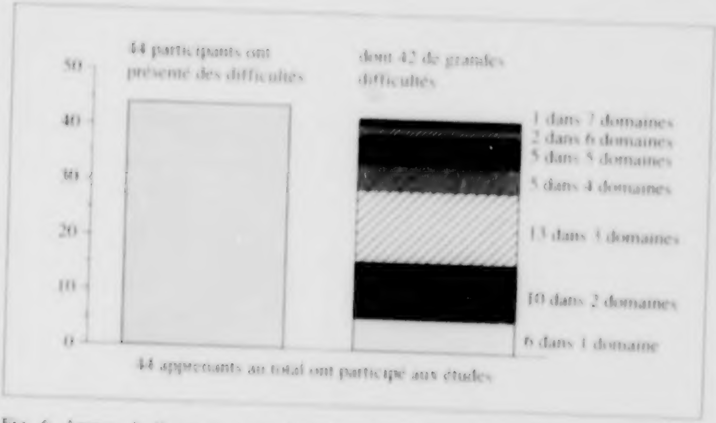


Fig. 6. Aperçu de l'apparition de difficultés dans l'accomplissement des tâches dans le cadre des études par les participants des cours d'alphabetisation, avec indication du nombre des apprenants qui éprouvaient de grandes difficultés et du nombre de domaines.

Sur les 10 participants qui composaient le groupe de contrôle, 6 éprouvaient des difficultés dans un domaine, dont 2 des difficultés simples et 4 de grandes difficultés.

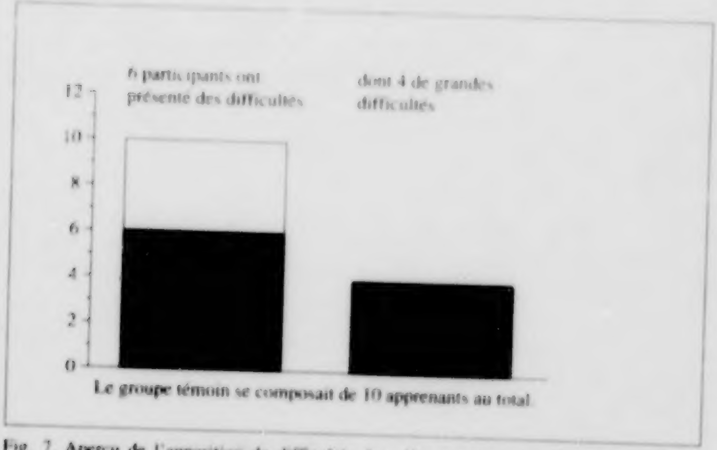


Fig. 7. Aperçu de l'apparition de difficultés dans l'accomplissement des tâches dans le cadre des études par les participants du groupe témoin, avec indication du nombre des apprenants qui éprouvaient de grandes difficultés et du nombre de domaines.

Sur les 10 participants qui composaient le groupe de contrôle, 6 éprouvaient des difficultés dans un domaine, dont 2 des difficultés simples et 4 de grandes difficultés :

Le résultat, à savoir que les 44 apprenants qui ont participé à l'étude éprouvaient des difficultés à remplir les tâches dans un ou plusieurs domaines sinon dans les sept domaines, indique que les exigences usuelles dans l'enseigneraent ne correspondent pas généralement au niveau de développement des facultés de perception et de cognition de ces apprenants. Le fait que 6 des 10 participants faisant partie du groupe de contrôle éprouvaient également des difficultés — dans trois domaines tout au plus toutefois — restreint dans un premier temps la portée de cette conclusion. En revanche, le fait que 42 des 44 participats éprouvaient de *grandes* difficultés dans un ou plusieurs domaines voire dans les sept domaines, vient lever cette restriction. Avec une exception : au sein du groupe de contrôle, 4 des 6 participants éprouvaient de grandes difficultés dans un domaine — toujours le même, à savoir le domaine sériel visuel. Ce résultat fait l'objet d'une discussion plus approfondie ci-après dans le contexte de l'interprétation de la fréquence des difficultés dans certains domaines visés par l'étude.

L'indication selon laquelle les exigences usuelles visant le niveau de développement des facultés de perception et de cognition dans les cours d'alphabétisation ne sont pas adaptées en général aux apprenants gagne en clarté lorsqu'on prend en compte la fréquence avec laquelle les divers participants éprouvaient de grandes difficultés dans plusieurs domaines.

On peut présumer aussi que les apprenants qui éprouvaient de grandes difficultés dans un ou deux domaines profiteraient d'instructions qui correspondraient à leur état de développement. En l'absence toutefois de critères visant la réussite ou les difficultés d'apprentissage dans l'alphabétisation des adultes, on ne peut pas dire si l'inadaptation des instructions usuelles dans un ou deux domaines des facultés de perception et de cognition qui intéressent la langue conduit à des difficultés d'apprentissage explicites.

Il faut craindre toutefois que pour les participants qui éprouvaient de grandes difficultés dans trois à sept domaines — qui représentent tout de même plus de la moitié des 44 participants — l'inadaptation des instructions dans ce domaine constitue un obstacle sérieux au processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour apporter la preuve de cette crainte, il faudrait à nouveau des critères pour la réussite et les difficultés d'apprentissage dans l'alphabétisation des adultes. Les expériences faites dans l'élaboration à cet égard d'instructions plus adaptées, sans fournir des éléments de preuve, constituent une indication sérieuse.

L'hypothèse selon laquelle les 44 apprenants du cours de lecture et d'écriture de base qui ont participé aux études ne se distinguent pas essentiellement ou fondamentalement des apprenants adultes d'autres cours d'al-

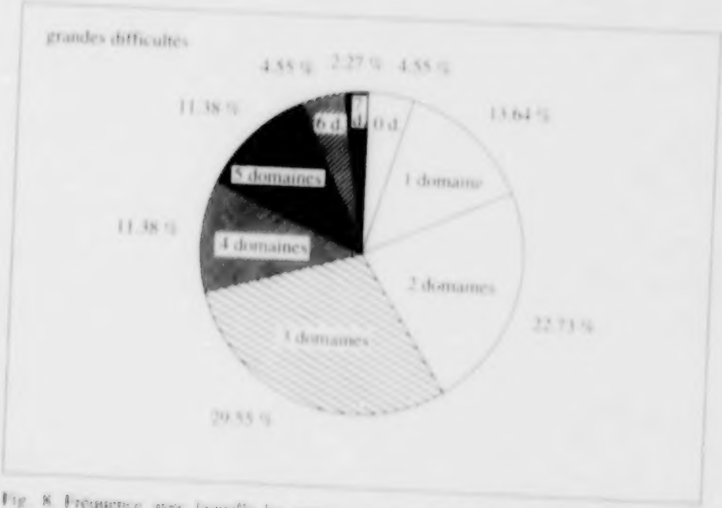


Fig. 8. Fréquence avec laquelle les apprenants éprouvaient de grandes difficultés dans plusieurs domaines (par exemple plus de 11 % des 42 participants éprouvaient de grandes difficultés dans quatre domaines visés par les études).

phabétisation ouvre les résultats sur une nouvelle perspective en ce qui concerne le problème des critères pour la réussite et les difficultés de l'apprentissage :

Ne faut-il pas, avant de pouvoir parler de la détermination de l'éventuel succès de l'apprentissage et surtout de l'éventuel ***rythme*** *d'apprentissage des adultes qui suivent des cours d'alphabétisation, adapter les instructions en usage dans ces cours à l'état de développement des facultés de perception et de cognition des apprenants ?* **Les difficultés simples et surtout les grandes difficultés apparaissent si souvent et simultanément dans plusieurs domaines que la question suivante s'impose : L'un quelconque des apprenants a-t-il — à l'aide des instructions usuelles — la possibilité de vraiment réussir ?**

Mais le succès qui peut être enregistré et le temps qui y est consacré peuvent en fin de compte servir de moyenne. Les progrès qui sont véritablement réalisés jouent ainsi un rôle important et plus ou moins direct dans l'élaboration — qui reste à faire — de critères pour le succès et les difficultés de l'apprentissage dans l'alphabétisation des adultes. Lorsque la surcharge imposée aux apprenants par les instructions en ce qui concerne les facultés élémentaires qui intéressent la langue écrite n'est pas prise en compte mais jugée normale, quels progrès les analphabètes adultes peuvent-ils réaliser dans la lecture et l'écriture, et les enseignants ne sont-ils pas insuffisamment sollicités sur le plan de la qualité de leurs facultés pédagogiques ? [Nous

entendons par là les exigences qui visent la qualité des facultés pédagogiques. En ce qui concerne le temps et l'énergie consacrés à l'alphabétisation des adultes, de nombreux enseignants sont surmenés actuellement, ils s'exploitent eux-mêmes et se ruinent financièrement. À notre avis, l'amélioration de la qualité de l'enseignement qui passerait par une meilleure adaptation aux besoins et aux conditions des apprenants pourrait conduire à une diminution de la nécessaire dépense de temps et d'efforts.]

La fréquence des difficultés simples ou grandes éprouvées par les apprenants qui remplissaient les tâches variait selon les domaines des facultés élémentaires étudiées. Les diagrammes suivants montrent cette variation de fréquence dans les divers domaines pour l'ensemble du groupe étudié comptant 44 apprenants (fig. 9), ventilés pour l'orientation spatiale (fig. 10) et pour le groupe de contrôle (fig. 11). Dans certains domaines, ce ne sont pas les 44 apprenants qui ont rempli les tâches étudiées. Ainsi le domaine « Déduction » (syllogismes) et les divisions « Répéter des séries de mots avec des images » dans le domaine sériel et auditif et « Compter à rebours » dans le domaine orientation spatiale n'ont été ajoutés qu'après le démarrage du projet. Certains cours avaient alors déjà effectué leurs recherches. Dans les domaines où il s'agit de percevoir et d'exécuter des mouvements, quelques rares apprenants ont sauté les tâches qu'ils ne pouvaient remplir pour cause d'un handicap physique (fauteuil roulant, spasticité, doigt amputé). Il est arrivé qu'un apprenant refuse, sans fournir de raisons, d'accomplir une certaine série de tâches.

Les couleurs en dégradé dans les figures 9 à 14 ont la signification suivante : Nombre des participants [blanc] pas de difficultés [gris] difficultés simples [noir] grandes difficultés.

Les informations sur les domaines dans lesquels les difficultés, les grandes difficultés surtout, apparaissent, sont indispensables dans un premier temps pour l'adaptation des instructions à l'état de développement de chaque apprenant. L'aperçu de la fréquence des difficultés ordinaires ou grandes dans les différents domaines visés par l'étude montre toutefois qu'elles ne sont pas réparties de manière uniforme. D'où la possibilité, dans chacun des domaines où la majorité des apprenants d'un groupe éprouvent des difficultés, d'harmoniser avec cette réalité l'enseignement général donné au groupe. L'avantage pratique de cette méthode saute aux yeux : l'individualisation totale des instructions — qui serait indispensable si tous les apprenants dans un cours étaient totalement différents — comporterait une somme de travail beaucoup trop grande pour les enseignants.

La fréquence des difficultés dans toutes les tâches axées directement sur la langue, la différenciation de la perception linguistique, l'articulation et la compréhension de la langue, vient confirmer les résultats d'autres observations et études, selon lesquels les analphabètes adultes comme les enfants d'âge scolaire qui éprouvent des difficultés en lecture et en ortho-

graphe n'ont pas atteint l'état de développement des facultés linguistiques que présupposent les méthodes usuelles d'enseignement, c'est-à-dire le niveau dit moyen.

Les résultats soulèvent toutefois — circonspection oblige — la question de savoir s'il suffit vraiment que les méthodes privilégiées dans l'enseignement des cours d'alphabétisation pour les domaines du vocabulaire et de la construction des phrases s'appuient sur les connaissances préalables.

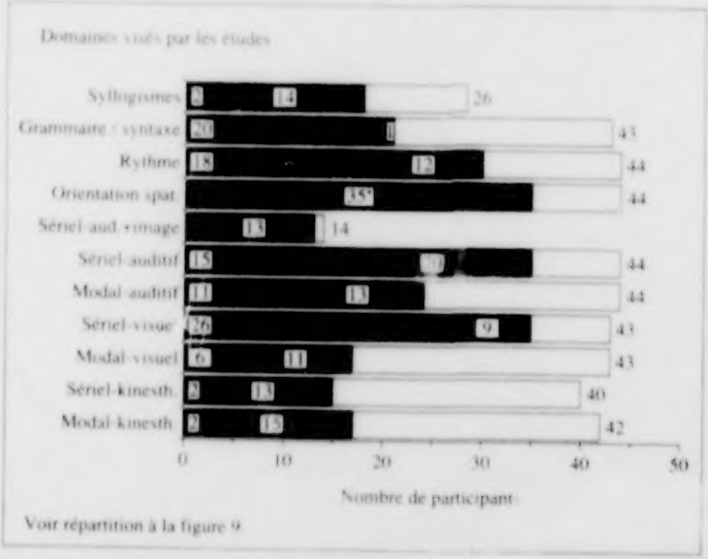


Fig. 9. Aperçu de la fréquence de l'apparition de difficultés simples et grandes dans les divers domaines dans les cours d'alphabétisation.

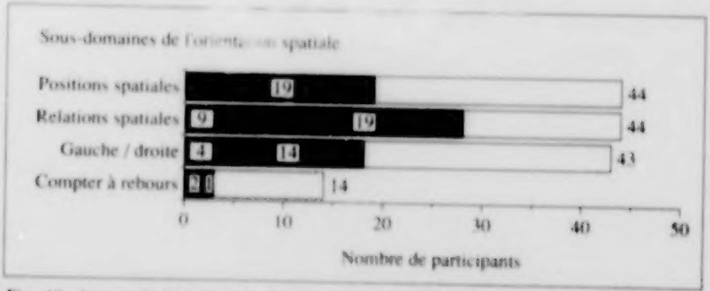


Fig. 10. Aperçu de la fréquence de l'apparition de difficultés simples et grandes dans les domaines de l'orientation spatiale dans les cours d'alphabétisation.

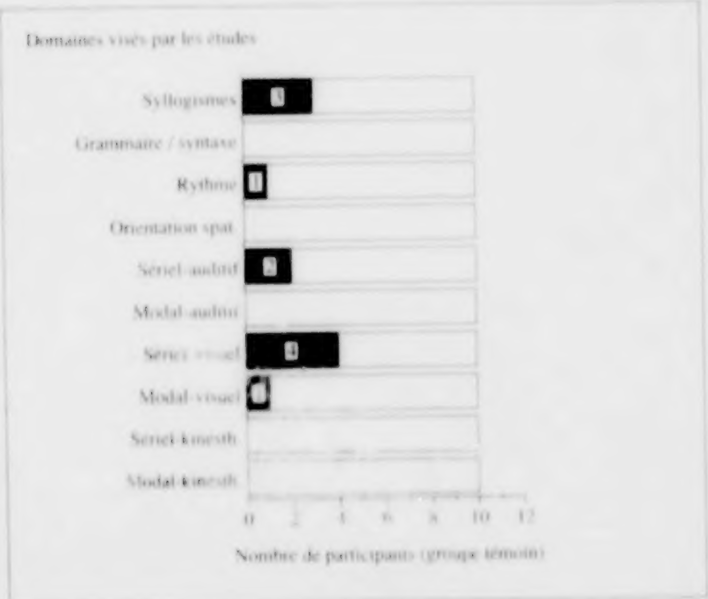


Fig. 11. Aperçu de la fréquence de l'apparition de difficultés simples et grandes dans les divers domaines dans le groupe témoin.

c'est-à-dire sur la faculté de compréhension d'ores et déjà développée chez les apprenants. À notre avis, il faut au moins voir les progrès susceptibles d'être réalisés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture lorsque les instructions qui *prolongent* le développement dans différents domaines — de la différenciation des syllabes à la compréhension de manifestations linguistiques à structure plus complexe en passant par la mémorisation consciente de phrases fragmentaires et complètes — sont reprises et intégrées de manière fondamentale dans les méthodes d'alphabétisation des adultes. [GIESE attaque vivement l'idée de prendre pour point de départ dans l'alphabétisation l'expérience linguistique, où la langue de l'apprenant joue le premier rôle : « En termes hyperboliques : Les analphabètes ne peuvent pas parler de manière convenable. Ils ne maîtrisent pas leur langue maternelle et il serait totalement faux de supposer que leur déficience consisterait à ne pas pouvoir donner une forme écrite à leur langue. » (GIESE, 1988, p. 128) Il a pour principe que de nos jours les réalisations orale et écrite du système linguistique « sont étroitement liées entre elles » (p. 129).]

Dans les domaines qui se situent un peu plus profondément, sur le plan hiérarchique, dans les facultés élémentaires étudiées (par exemple la

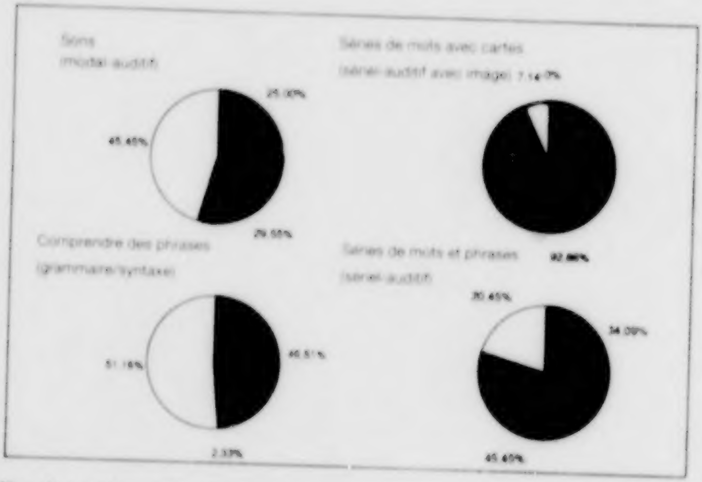


Fig. 12. La fréquence des difficultés simples et grandes dans l'accomplissement des tâches axées directement sur la langue.

perception et la reproduction de mouvements simples et de séries de mouvements, perception différenciée de divers signes graphiques) ou qui — reposant sur l'intégration de divers domaines — sont d'une importance cruciale pour l'aménagement d'autres facultés de perception et de cognition (par exemple la perception et la reproduction des rythmes les plus simples ainsi que les domaines fragmentaires de l'orientation spatiale), les difficultés simples et grandes apparaissent à une fréquence différente.

Quand on songe à quel point ces facultés élémentaires sont essentielles pour l'aménagement d'actions plus complexes dans l'apprentissage de la langue écrite, on peut supposer que les grandes difficultés dans ces domaines — entre autres lorsqu'elles apparaissent dans plusieurs de ces domaines — sont liées à ces difficultés d'apprentissage particulières dans les cours d'alphabétisation que nous avons évoquées au début. On ne peut y donner suite toutefois que si on élabore d'abord des critères pour une détermination subjective — qui permet des comparaisons — des succès et insuccès de l'apprentissage dans l'alphabétisation des adultes. Une autre conclusion se dégage d'ores et déjà de ces résultats : il faut voir, dans tous les cours d'alphabétisation, si les apprenants éprouvent dans les domaines de base des difficultés liées aux exigences tacites des instructions en usage. Et plus les facultés et les connaissances en matière de lecture et d'écriture sont déficientes malgré la scolarité, plus cette règle prend de l'importance, semble-t-il.

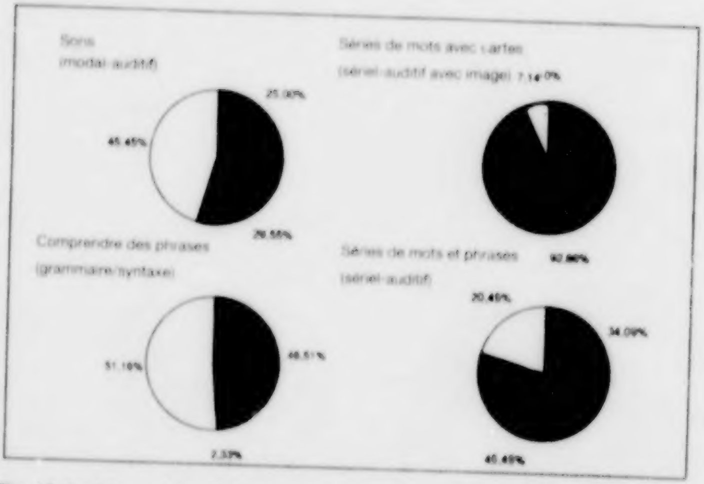


Fig. 12. La fréquence des difficultés simples et grandes dans l'accomplissement des tâches axées directement sur la langue

perception et la reproduction de mouvements simples et de séries de mouvements, perception différenciée de divers signes graphiques) ou qui — reposant sur l'intégration de divers domaines — sont d'une importance cruciale pour l'aménagement d'autres facultés de perception et de cognition (par exemple la perception et la reproduction des rythmes les plus simples ainsi que les domaines fragmentaires de l'orientation spatiale), les difficultés simples et grandes apparaissent à une fréquence différente.

Quand on songe à quel point ces facultés élémentaires sont essentielles pour l'aménagement d'actions plus complexes dans l'apprentissage de la langue écrite, on peut supposer que les grandes difficultés dans ces domaines — entre autres lorsqu'elles apparaissent dans plusieurs de ces domaines — sont liées à ces difficultés d'apprentissage particulières dans les cours d'alphabétisation que nous avons évoquées au début. On ne peut y donner suite toutefois que si on élabore d'abord des critères pour une détermination subjective — qui permet des comparaisons — des succès et insuccès de l'apprentissage dans l'alphabétisation des adultes. Une autre conclusion se dégage d'ores et déjà de ces résultats : il faut voir, dans tous les cours d'alphabétisation, si les apprenants éprouvent dans les domaines de base des difficultés liées aux exigences tacites des instructions en usage. Et plus les facultés et les connaissances en matière de lecture et d'écriture sont déficientes malgré la scolarité, plus cette règle prend de l'importance, semble-t-il.

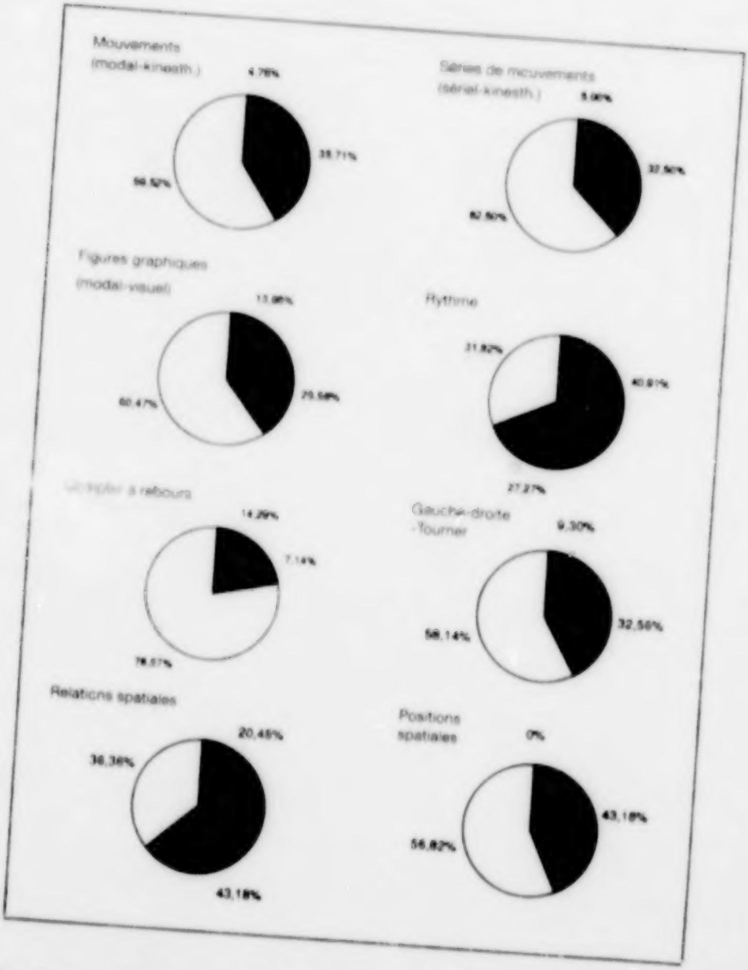


Fig. 13. La fréquence des difficultés simples et grandes dans l'accomplissement des tâches qui ne sont pas axées directement sur la langue.

Dans le domaine de la perception et de la reproduction de séries de signes graphiques (sériel-visuel), on remarque que, dans le groupe témoin, 4 des 10 apprenants éprouvaient de grandes difficultés à accomplir les tâches qui leur étaient confiées. Il est permis de croire que le degré de difficulté lié à la tâche de mémoriser une série de trois signes sans signification était

trop élevé, en ce sens que cette faculté n'était pas suffisamment développée pour permettre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture selon les méthodes usuelles.

La perception différenciée et la mémorisation de suites de lettres dans les images représentant des mots et des morphèmes ne semble donc pas absolument nécessaire pour l'apprentissage, en fin de compte, de la lecture et de l'écriture de la langue allemande. [Nombre des méthodes en usage dans nos écoles sont fortement axées sinon vouées exclusivement à l'analyse des syllabes du mot parlé et aux règles de conversion des sons en lettres. La faculté intéressée n'est donc ni exploitée ni encouragée.] Il n'y a aucun doute toutefois que la perception *différenciée* et la mémorisation d'images représentant la langue écrite dans l'apprentissage de l'écriture surtout est extraordinairement utile. [La perception différenciée exige des actions d'analyse visant l'image de la langue écrite, qui souvent ne sont ni exploitées ni encouragées par les méthodes faisant intervenir des mots entiers.] Dans la mesure où la qualité des instructions pour l'acquisition de la lecture et de l'écriture ne doit pas être minimale mais optimale, la question de savoir aussi si les apprenants analysent spontanément des séries de signes graphiques et peuvent les mémoriser est d'un grand intérêt.

5. La modification des instructions

La réalisation de la série d'études ne présente un intérêt pratique que si l'on peut modifier l'enseignement en fonction des informations qui y sont contenues. La question se posait donc de savoir l'allure que pouvaient prendre les instructions pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture si elles prenaient en compte un état de développement relativement faible des facultés de perception et de cognition chez les apprenants. Le but était de réduire

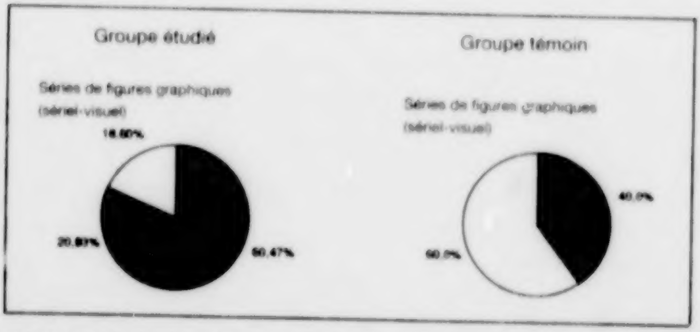


Fig. 14. La fréquence des difficultés simples et grandes dans l'accomplissement des tâches faisant intervenir des séries de figures graphiques pour les participants des cours d'alphabétisation et du groupe témoin.

les écarts entre les exigences que l'on trouve à cet égard dans les instructions et le niveau de développement des facultés élémentaires chez les apprenants, et ce, en modifiant les instructions. En effet, il s'agit explicitement *non pas* d'adapter les apprenants à des instructions inchangées au moyen de programmes d'encouragement ou de formation, voire de thérapies, mais d'adapter les instructions aux besoins des apprenants.

Il n'existait pas jusque-là d'instructions pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui se fondaient sur un état de développement relativement faible des facultés élémentaires. Il a d'abord fallu les élaborer, les mettre au point. Ce qui n'était possible qu'en collaboration avec les apprenants. À cette fin, on a mis sur pied à l'intention de quelques apprenants soumis aux études ce qu'il est convenu d'appeler un « cours d'appoint ». Les instructions y étaient axées sur les considérations techniques et les résultats des études et elles étaient modifiées pendant le « cours d'appoint » selon les succès ou les difficultés.

Les instructions modifiées s'articulaient autour des idées-forces suivantes :

— Par l'acquisition des notions élaborées par la société pour les différentes actions ou opérations, il faut viser à la communicativité linguistique et donc consciente des fonctions — à leur « intellectualisation ».

— Pour les nouvelles facultés à acquérir, il faut adapter les tâches au cheminement qui va des actions extérieures (motrices et avec l'aide de matériel dans la mesure du possible) vers des opérations intériorisées (intellectuelles).

— L'apprenant doit accomplir *les trois phases* qui interviennent dans les tâches d'apprentissage : 1. l'orientation dans le cadre de la tâche ; 2. l'action elle-même ; 3. l'action de contrôle.

— Les tâches doivent se rapporter — dans la mesure du possible — à des matériels de langue parlée et écrite. Elles s'inscrivent dans l'ensemble de l'apprentissage de la langue et elles ne doivent pas être considérées comme le développement isolé de facultés élémentaires.

— L'acquisition des facultés se produit par les actions de l'*apprenant* et *non* de l'enseignant.

— Comme les nouvelles facultés à acquérir doivent être susceptibles de généralisation, il convient que l'apprenant accomplisse *lui-même* les étapes d'*analyse* et de *synthèse* des actions.

Voici quelques exemples qui illustrent bien la forme que peuvent prendre ces principes dans le concret.

1. Exemples tirés du domaine de la vision exacte des lettres :

Pour renforcer la faculté de différenciation visuelle, on vise à la perception différenciée et à la reproduction exacte des lettres (ou de leur forme). A cette fin, on étudie les éléments qui composent les lettres, on les décompose (analyse). Ces éléments sont désignés et décrits au moyen de la langue (désignation).

Exemple. On décompose un petit *b* (caractère d'imprimerie) en *trait long* de haut en bas (vertical donc) et en *petit arc* en bas à droite. Étant donné que les apprenants choisissent eux-mêmes dans la mesure du possible les désignations linguistiques des éléments, il n'y a pas ici de formulations très strictes. La lettre est réunie à nouveau à partir de ses « ingrédients » (synthèse). Il est important que les *apprenants* accomplissent eux-mêmes les étapes d'analyse et de synthèse de l'ensemble des actions. Et au début [illegible] mener les actions *à l'aide du matériel* pour ainsi produire des résultats *matérialisés* — par exemple en dessinant les éléments contenus dans les lettres analysées.

La comparaison avec d'autres lettres permet de juger de l'utilisation d'éléments identiques et différents et de la position des éléments par rapport à la ligne ainsi que de leurs ressemblance ou de leurs différences. Par exemple, on confond souvent la lettre d avec la lettre b : un petit d (caractère d'imprimerie) se décompose en *petit cercle* sur la ligne de base et en *trait long* depuis la ligne supérieure jusqu'à la ligne de base. C'est donc dire que si on prend en compte la direction de l'écriture, on voit que le d et le b se composent en partie d'éléments différents et que l'élément commun qui est le « trait long » arrive en seconde position dans le cas du d et en première position dans le cas du b.

Il est absolument impératif de vérifier s'il y a pour chacune des méprises un problème de différenciation visuelle — des lettres donc — ou s'il existe des difficultés de différenciation phonématique et auditive, c'est-à-dire confusion des sons correspondants.

Au début, la prononciation à voix haute des caractères (arc ou trait, en haut ou en bas, vertical ou transversal, petit ou gros) gouverne la perception différenciée comme la reproduction écrite. Les deux actions — perception et production — se transforment par cette intellectualisation (grâce aux instructions correspondantes) en actions conscientes et systématiques, qui méthodiquement façonnent les caractères essentiels des lettres. La langue en tant que moyen de direction peut également être provoquée, si l'enseignant écrit au tableau exactement ce que lui dicte l'apprenant pour ce qui est des éléments. Les « fautes » que fait alors l'enseignant constituent aussi une invitation pratique à relever tous les caractères essentiels dans la description ou le pilotage linguistique.

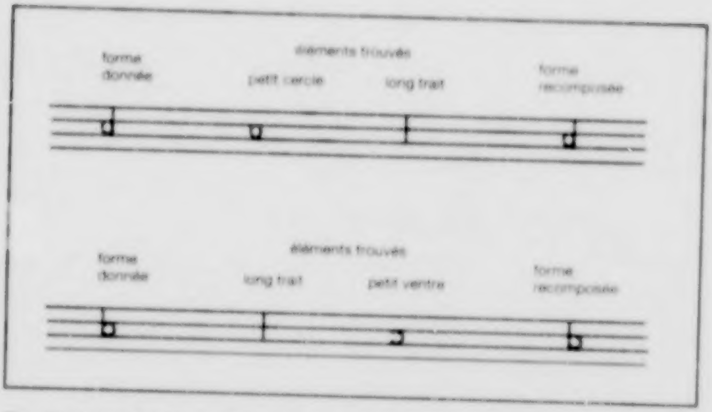


Fig. 15. Exemple de démontage et de montage de lettres pour faire prendre conscience de leurs formes.

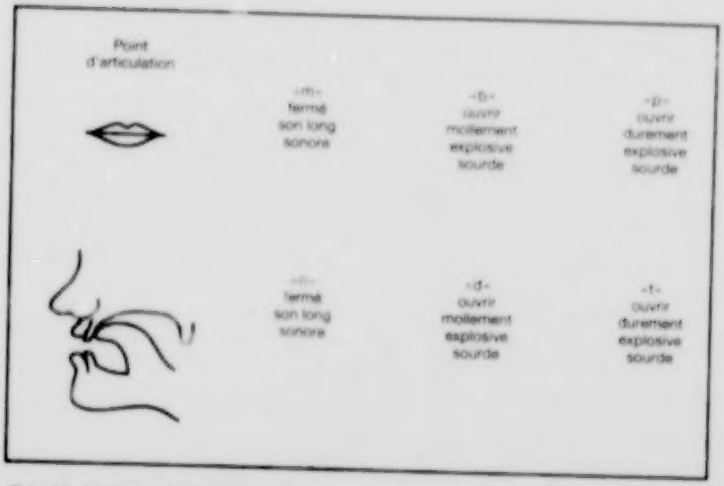


Fig. 16. Exemple d'illustration du fait que souvent les sons qui sont confondus ne se distinguent que par *un* de leurs caractères essentiels (point d'articulation *ou* sonorité *ou* consonne implosive ou explosive).

Dans le même temps, la *mémoire visuelle* vient appuyer ou stabiliser l'acquisition des notions correspondantes et leur utilisation — ici donc la langue en tant que moyen de communication qui permet de graver consciemment dans la mémoire les différences relativement petites entre les formes hautement abstraites des lettres et de les rappeler. L'aménagement d'une « lettre intérieure » faisant intervenir l'utilisation des éléments saisis sous forme de notions peut être renforcé par des tâches *ad hoc*. Après la décomposition et la recomposition d'une lettre, les exercices suivants comportent une étape consistant pour l'apprenant à dire par coeur, avant de les écrire, les éléments de la lettre dans leur ordre, comme ils sont utilisés dans l'écriture. C'est donc dire que la mémorisation des éléments et de leur succession est une tâche propre à l'apprenant. Ainsi, la mémorisation des formes décomposées des lettres devient une action consciente destinée à graver et à retenir.

Le dessin des éléments des lettres fait intervenir la *perception kinesthésique* (perception des mouvements) de la main ou du bras qui écrit. Selon l'état de développement de l'apprenant, on peut dessiner ou écrire additionnellement et préalablement autrement qu'avec le crayon sur le papier : avec l'ardoise au tableau en utilisant différentes grandeurs, avec le bras en l'air, sur le dos du voisin et avec le doigt dans la paume de la main. La perception kinesthésique des mouvements du regard intervient aussi dans la différenciation visuelle. Lorsque le regard est inattentif, on peut confier à l'apprenant la tâche accessoire de « fixer » son regard sur le bout du doigt de la main qui écrit ou dessine et de suivre du regard les mouvements qui sont accomplis. La détermination de l'ordre et de la direction des divers éléments des lettres fait appel à des facultés qui intéressent l'*orientation spatiale* — ou s'achoppe à des difficultés de cet ordre. (L'arc ou le ventre est-il en haut ou en bas, par rapport à la ligne sur laquelle on écrit ? Le f minuscule reçoit en haut un petit trait horizontal vers la droite mais de quel côté est désormais la droite ? Etc.) La différenciation précise et la mémorisation exacte des formes des lettres font partie de l'*auto-apprentissage des lettres* au sens de la classification des sons et des formes, de sorte que la lettre arrive à constituer, subjectivement aussi, un *signe* pour le son.

2. Exemples tirés du domaine de l'audition exacte des sons :

Pour favoriser la faculté de différenciation des sons, c'est-à-dire pour réduire, à l'audition, la confusion de sons semblables, on rend perméables à la conscience les caractères essentiels des lettres (de la langue allemande) en montrant, en faisant toucher, en dessinant et en nommant — par exemple le point d'articulation, la sonorité, etc. On peut montrer, dessiner, faire sentir le point d'articulation. On peut montrer et faire sentir les consonnes implosives et explosives. On peut faire sentir la sonorité. Montrer, faire sentir, dessiner sont des actions liées à la dénomination des caractères essentiels qui permettent la prise de conscience. Parfois, dessin et dénomination sont nécessaires, pour faire mieux sentir par exemple le point d'articulation.

Il faut indiquer d'emblée ici qu'il s'agit de la perception différenciée de sons de la langue *parlée* et non de lettres de la langue *écrite*. Les uns sont prononcés et entendus, les autres sont écrits et vus. C'est pourquoi l'utilisation de noms de lettres (en allemand, « bé » pour b, « ka » pour k, « esse » pour s, etc.) pour désigner les sons, en plus de semer la confusion, est foncièrement fausse, cette correspondance entre sons et lettres fût-elle connue de bon nombre de débutants ayant déjà reçu un enseignement.

Pour rendre cette différence plus sensible, on peut caractériser la réunion des caractères essentiels du *son* à l'aide d'un symbole pour l'action de parler ou d'entendre (par exemple une bouche ou une oreille). Il convient alors d'ajouter à la liste des caractères essentiels du son comportant le dessin des points d'articulation la *lettre* — ou les lettres — qui peuvent être écrits dans les mots là où ce son est entendu dans la langue parlée : par exemple (en allemand) pour le son f on a les lettres f, ph et v ou pour la liaison consonantique ts on a les lettres ts, ds, z, tz. Il faut caractériser ces lettres avec un symbole pour l'action d'écrire et de voir (par exemple un crayon et un oeil).

Les lettres qui sont confondues ne se distinguent le plus souvent que par un des leurs caractères essentiels. En voici des exemples : m et n sont toutes deux sonores et implosives, mais le son m est produit « devant » avec les lèvres, tandis que pour le son n la pointe de la langue s'appuie contre les incisives supérieures ou le bord antérieur du palais. Les sons d et t sont produits au même point d'articulation que n et sont des consonnes explosives, sauf que le d est sonore et le t sourd ou que, dans la phonation, on expulse peu d'air pour le d et beaucoup pour le t. Lorsque l'apprenant, tout en entendant correctement en général les syllabes et les différenciant des autres, confond deux sons, on peut utiliser en principe le même procédé. Le plus souvent, il suffit toutefois d'étudier les caractéristiques des seuls sons qui sont susceptibles d'être confondus : par exemple d et g. Les deux sont des

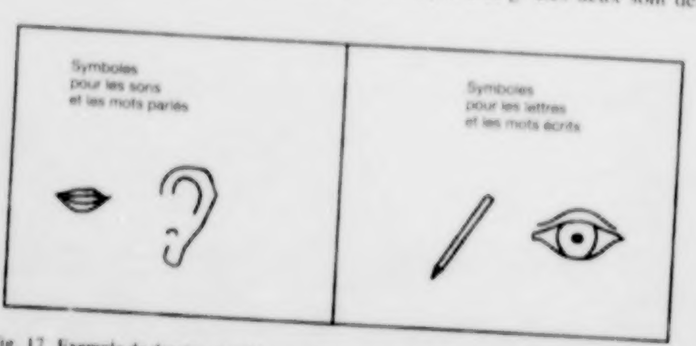


Fig. 17. Exemple de dessins simples qui peuvent servir de symboles pour indiquer laquelle, de la langue parlée ou de la langue écrite, entre en jeu.

consonnes explosives et les deux sont sonores, mais avant l'ouverture (c'est-à-dire avant l'explosion) il faut, pour le d, appuyer la langue depuis l'arrière sur les incisives supérieures et pour le g il faut appuyer le dos de la langue en haut contre le palais.

Ici la phonation sert d'élément moteur dans l'aménagement de l'audition. La prise de conscience et le caractère arbitraire qui entrent en jeu dans l'audition ou dans la détermination des sons passent par la prise de conscience de la perception kinesthésique lors de la prononciation des sons (les sensations dans l'appareil de phonation) — grâce à l'intellectualisation de cette perception kinesthésique par l'acquisition des notions correspondantes. En regardant la bouche et dans la bouche et en dessinant les schémas des points d'articulation (en s'inspirant de l'image de l'arrière-bouche dans les publicités pour les gargarismes), on fait participer la perception visuelle. L'utilisation de dessins schématiques permet de faire entrer en jeu une certaine faculté d'abstraction, et, cela étant, de telles images ne peuvent être construites que par étapes.

3. Exemples tirés du domaine de l'enchaînement sériel dans l'audition et l'écriture

L'écriture de l'allemand a pour principe que l'*ordre des lettres* dans le mot écrit suit l'*ordre des sons* (phonèmes) dans le mot parlé. Il n'est pas parfaitement clair toutefois que le mot parlé permet de dériver simplement le mot orthographié correctement. C'est donc dire que la syllabation d'abord (reconnaissance ou reproduction des sons d'un mot dans leur succession) et ensuite la localisation dans le mot de ce qui ne s'écrit pas comme on parle (syllabation « avec commentaire ») sont des facultés essentielles qui entrent dans le mécanisme de l'écriture.

L'entrée en jeu des mouvements de la main et de la vue permet de renforcer les actions sur la série des sons de la langue et de leurs divers éléments. Il faut à cette fin dédoubler dans l'espace pour ainsi dire la série du mot parlé qui se déroule dans le temps. Pour chaque son d'ores et déjà défini, on met un signe neutre (petite carte ou plaque, etc.) sur la table. Les signes peuvent au besoin représenter aussi certaines caractéristiques, par exemple le noir, les consonnes, et le rouge, les voyelles. Ces signes neutres ont, dans la syllabation, l'avantage par rapport aux lettres, de ne pas encourager l'idée fausse, très répandue (en allemand) selon laquelle on écrit ce qu'on entend. En outre, on peut ainsi analyser et synthétiser le mot parlé avant de maîtriser les lettres. Étant donné que le signe matériel, à la différence du son qui se volatilise, reste après la phonation, les actions faisant intervenir ces petites cartes peuvent venir renforcer le montage et le démontage du mot parlé. Accessoirement, la fâcheuse « contraction des lettres » nous ramène au coeur du problème, à savoir la contraction des sons.

La perception de la position dans une série est liée à l'utilisation de notions telles que avant-entre-après, début-fin, d'abord-puis. Cela signifie que la prise de conscience de la *succession temporelle* des syllabes d'un mot passe en grande partie par les notions d'*orientation spatiale*. L'utilisation, au début, de symboles neutres visibles et maniables qui représentent les sons facilitent ce lien. Le développement de la syllabation peut par exemple prendre la forme suivante : d'abord, on renforce la signification du mot à décomposer à l'aide d'un dessin (par exemple *Brot* [pain]), qui sert d'aide mnémonique dans le même temps. Ensuite, l'apprenant détermine la première syllabe du mot ; il détermine s'il s'agit d'une consonne ou d'une voyelle ; il détermine s'il est représenté donc à l'aide d'un point noir ou rouge ; il met devant lui sur la table une petite carte pour le son b (avec un point noir) et il inscrit une petite boite avec un point noir dans son cahier ; il répète le son pour lequel il a déposé la petite carte (pour b).

L'apprenant détermine ensuite, d'après la question posée, le son qu'il prononce ou entend directement après le b (ici r) ; il détermine s'il s'agit d'une consonne ou d'une voyelle (ce qui est passablement difficile pour le r en allemand, qui présente des différences régionales) et la couleur qui intervient ; il dépose la petite carte à droite à côté de la première (dans le sens de l'écriture [1]) ; il répète les résultats du démontage (ici b et r) et il réunit à nouveau (br). On procède de la même façon pour le son suivant (o, point rouge) ; l'apprenant répète les résultats obtenus jusqu'ici (b et r et o) isolément et ensemble. Idem pour le son suivant (t).

L'apprenant essaie ensuite de répéter le mot — décomposé et recomposé — sans toucher ni faire bouger les cartes. L'étape suivante consiste à recommencer, sans regarder les cartes cette fois (« par coeur »). Les autres étapes qui mènent à l'opération intellectuelle sont les suivantes : renoncer aux cartes en retenant les points dessinés puis décomposer à voix haute sans aide matérielle. La suite des cartes peut également être « décomposée » à rebours. Ainsi on décompose à nouveau le mot, puis on recompose le « reste ». En liant étroitement démontage et montage (analyse et synthèse), on évite un fâcheux problème, à savoir que l'apprenant connaît certes la

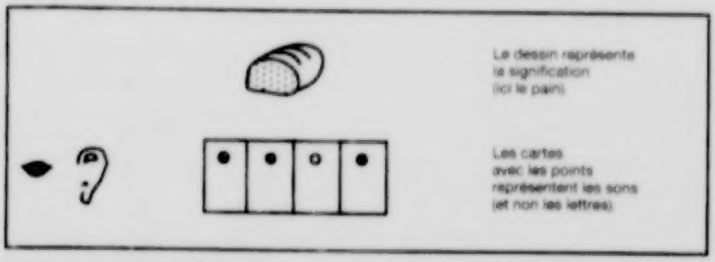


Fig. 18. Exemple de matérialisation de la décomposition d'un mot parlé en sons.

valeur phonétique des différentes lettres mais qu'il est incapable de « réunir » plusieurs sons.

Dès que la syllabation est présentée et que les apprenants peuvent syllaber en manipulant les cartes, on peut commencer la mise en chantier de l'action suivante : il faut déterminer tous les endroits dans le mot où on n'écrit pas ce qu'on entend. Pour ce faire, il faut comparer entre elles les formes parlée et écrite du mot et indiquer tous les endroits où les lettres — quelles que soient les raisons — ne correspondent pas parfaitement aux sons.

Les différents sons se trouvent d'abord dans leur ordre par suite de la syllabation. Il faut indiquer l'orthographe du mot (au tableau, sur la feuille de travail, plus tard dans le dictionnaire). Elle ne se laisse pas nécessairement déduire (du moins en allemand) de la suite des sons. L'enseignant écrit les lettres, chacune dans une case, avec, en dessous les points (pour les sons). Prenons par exemple le vocable « wohnen » [habiter]. On compare ainsi : « *Wohnen*, on dit w et on écrit w, il y a correspondance ; on dit o et on écrit o-h ; il n'y a pas correspondance exacte puisqu'il y a deux lettres (o et h sourd) pour un son ; on dit e et on écrit e, il y a correspondance, le e non accentué (en allemand) (s'écrivant e comme le e accentué ; on dit n et on écrit n, il y a donc correspondance. C'est donc dire que pour *wohnen*, on dit o et on écrit oh, sinon il n'y a pas de grande différence entre le parler et l'écrit. » On enrichit ce commentaire en indiquant points et lettres, en dessinant des lignes qui font le lien entre les différentes cases. Sous les cases correspondant à o et à h, on indique leur appartenance à l'aide d'un arc et à l'aide d'un signe d'avertissement. En outre, les apprenants écrivent le mot dans sa forme liée, pour bien classer l'image normale de l'écriture.

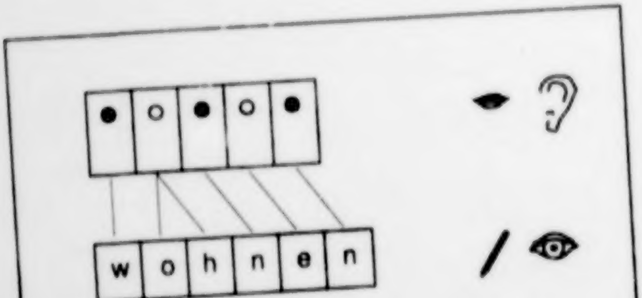


Fig. 19. Exemple d'illustration d'un écart important par rapport à la correspondance graphème-phonème au moyen de la comparaison, la succession de sons avec la succession des lettres du mot écrit.

Le mot parlé à décomposer peut à tout moment être répété, pour déterminer le son suivant. Cela étant, la syllabation ne pose pas d'exigences particulières à la mémoire pour les séries entendues. En revanche, la répétition d'une phrase parlée — c'est-à-dire une série de mots classés selon leur signification et selon la syntaxe et la grammaire — exige outre la compréhension de sa signification la construction d'une mémoire arbitraire pour de telles séries. La répétition correcte a pour passage obligé la perception exacte et consciente et la mémorisation de différents mots et de l'ordre dans lequel ils se trouvent.

Pour aménager ces fonctions, il est indispensable ici aussi de faire entrer en jeu un intermédiaire extérieur. Il peut s'agir de cartes blanches neutres ou de cartons d'allumettes, entre autres, des premières lettres des mots utilisés (ce qui constitue un procédé moins neutre) ou de ses propres doigts. Les objets qui peuvent être mis sur la table ont l'avantage de faciliter l'établissement de liens entre des séries qui se déroulent dans le temps et l'orientation spatiale.

L'apprenant peut prononcer ou lire au préalable les phrases, ou les formules lui-même. Il est important, pour améliorer la mémoire sérielle auditive, de lui confier la tâche, après le premier énoncé de la phrase, de répéter celle-ci de manière identique, c'est-à-dire de répéter les mêmes mots dans le même ordre. La compréhension des éléments (ici : les mots) dans leur ordre doit être un but conscient. Sinon la formulation comme la compréhension d'une phase dite feront l'objet d'autres tâches.

En disant la phrase, l'apprenant doit pour chaque mot déposer des cartes (ou une autre aide extérieure) les unes à côté des autres. Il faut « travailler » ces cartes lors de la répétition, avec le doigt, puis avec le regard. Si le procédé marche, il faut élargir la tâche en cherchant à faire répéter par coeur sans regarder les cartes. Dès que cela réussit, il faut déposer les cartes par étapes dans l'idée d'« intérioriser ». Il est fort possible que les véhicules de l'information changent en cours de route. Par exemple, l'apprenant peut avec ses propres connaissances de l'écriture utiliser des cartes à titre de moyens extérieurs et les images des mots à titre de moyens intérieurs.

Une autre étape dans le cheminement qui va des actions aux opérations ne faisant plus intervenir la conscience consiste à inscrire la répétition à voix haute d'une phrase, à titre d'action fragmentaire, dans l'aménagement d'un chemin qui apporte des solutions pour les tâches plus complexes. Par exemple, pour des tâches qui exigent de conserver l'ordre correct des mots dans la phrase — écrire sous dictée ou d'après une première version — il convient de répéter la phrase à voix haute entre l'audition ou la formulation et l'écriture. L'action qui consiste à retenir des séries de mots entendus passe ainsi par l'action de déposer et de regarder des cartes — qui sont des signes représentant « un mot », c'est-à-dire par la perception kinesthésique et visuelle et ses actions. Il peut être très utile aussi de battre la mesure des syllabes, de

Fig. 20. Exemple d'utilisation de cartes dont l'apprenant se sert pour retenir les mots et leur succession avant d'écrire la phrase.

mobiliser donc la perception rythmique. Pour ce qui est du démontage d'une phrase parlée, les moyens extérieurs — un pour chaque mot —, rendent visibles les limites des mots qui sont inaudibles dans le cours normal du discours (« cesarbres-pause-fleurissentdéjà »).

Si les instructions modifiées ont permis de diminuer de manière décisive l'écart entre l'état de développement des facultés élémentaires exigé par les instructions et celui que l'apprenant a atteint, cela doit se traduire par des succès dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Et chaque progrès sera d'autant plus précieux qu'il aura été enregistré dans des conditions difficiles :

— Les instructions adaptées n'ont pas été simplement mises en oeuvre, elles ont été développées progressivement pendant l'enseignement.

— Les instructions ainsi développées ont servi presque exclusivement au « cours d'appoint » dans le cadre du projet, tandis que dans les cours « normaux » parallèles on a continué de travailler avec les instructions usuelles, inchangées.

Un tel réaménagement des instructions générales relatives à l'apprentissage de la langue écrite chez ceux qui ont des facultés élémentaires relativement peu développées devrait à notre avis remporter un succès beaucoup plus éclatant que ne l'ont permis les conditions du projet.

Faute d'instruments permettant d'apprécier de manière systématique le succès de l'apprentissage dans l'alphabétisation, nous avons profité de la possibilité d'interroger les apprenants, les enseignants dans les cours « normaux » ainsi que — dans les écoles à vocation professionnelle — les for-

mateurs ou maîtres sur leurs appréciations subjectives quant au succès de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Les tâches d'apprentissage élaborées selon les instructions modifiées font intervenir des actions relativement élémentaires, par exemple de nature perceptive. L'apprenant bâtit peu à peu les facultés élémentaires correspondantes et il intériorise les moyens correspondants. On ne peut pas penser — surtout dans les difficiles conditions du projet évoquées plus tôt — que ces actions seront tout à fait abrégées au bout d'un court laps de temps et intériorisées — transformées déjà en opérations. C'est dire que les facultés qui entrent en jeu ne sont pas suffisamment stabilisées pour ce qui est de leur niveau et de leur portée pour que l'on puisse parler d'habiletés. Autrement dit, il faut, pour réussir cette acquisition, non seulement mettre davantage en pratique les facultés nouvellement acquises, mais d'abord faire un usage conscient des moyens nouvellement acquis. Cela signifie aussi que là où il n'existe pas d'instructions, par exemple pour les tâches de recherche, les résultats seront tels ou tels selon que les participants utilisent d'eux-mêmes leurs nouvelles facultés. Pour savoir si ces prémisses étaient valables, à la fin du projet nous avons mené à nouveau avec quatre participants la série d'études sur les facultés élémentaires dans l'acquisition de la langue écrite.

En tout sept apprenants, deux femmes et cinq hommes, ont participé au début au « cours d'appoint », qui était donné à raison de deux fois une heure par semaine, pendant un peu moins longtemps que l'année scolaire. Vu la nécessité d'adapter au préalable les instructions, les « cours d'appoint » ont surtout pris la forme de leçons particulières.

Pour trois participants, on peut dire que les instructions modifiées ont aidé à réaliser des progrès importants dans l'apprentissage de la langue écrite. Nous nous contenterons d'en évoquer les points principaux.

Un jeune homme de vingt ans écrivait, en copiant ou librement, de telle manière que l'on pouvait certes reconnaître les lettres mais que personne — lui non plus d'ailleurs — ne pouvait deviner les mots ou les phrases. À l'aide de tâches d'apprentissage qui exigeaient de lui, à un niveau hiérarchique relativement bas, de mener certaines actions sur les mots parlés et écrits, de retenir consciemment des images de la langue écrite comme des suites de mots dans les phrases, et en lui communiquant une stratégie par laquelle il contrôlerait lui-même son écriture, il a réalisé en l'espace de quelques semaines des progrès considérables. En copiant par exemple du tableau pendant le cours, il ne faisait plus que quelques fautes. Pour l'écriture spontanée, il avait recours à la stratégie consistant à écrire selon les syllabes, en écrivant de plus en plus correctement les mots dont il avait eu la pratique — de sorte que les résultats étaient lisibles et compréhensibles, même s'il y avait des fautes d'orthographe. Dans le même temps, la confiance en soi et le besoin de s'exprimer (par écrit aussi) ont grandi en lui. Son enseignante dans le cours normal a qualifié ses progrès de « percée ». Pour relativiser

ce succès, il faut dire que le cours normal mettait l'accent sur l'écriture libre dans son cas plutôt que sur les principes « techniques ». Il n'empêche qu'il a progressé, et ce, malgré de nombreuses absences pendant le « cours d'appoint », dues à des maladies professionnelles.

Une jeune femme, dans la vingtaine, écrivait ses textes « sans point ni virgule », c'est-à-dire sans délimiter de manière visible les phrases. On pouvait certes discerner malgré tout le sens des différents mots mais parfois le sens des phrases nous échappait, des mots et des moitiés de propositions faisant défaut et la suite des mots donc l'ensemble de la formulation étant altérée pendant l'écriture. En copiant, elle laissait passer des fautes, qu'elle ne pouvait trouver elle-même après coup. Le démontage et le montage conscients des mots parlés et écrits lui ont servi, mais surtout les tâches qui l'obligeaient à décomposer en plusieurs étapes le processus qui va de la formulation d'une pensée à l'écriture d'une phrase et ainsi à accorder une attention particulière à la mémorisation de la suite des mots dans la phrase. Elle a d'abord été tenue, elle aussi, d'acquérir une stratégie de contrôle sur les mots et les phrases. Les exercices faisant intervenir l'orientation spatiale ont révélé que la prise en compte de critères tels que les distances, la situation et la direction était nouvelle pour elle. Au début, elle ne pouvait envisager simultanément qu'un seul de ces critères dans l'analyse d'un modèle donné. Il y a fort à parier que les difficultés qu'elle éprouvait à retenir la suite des mots dans la phrase (doigts, cartes, premières lettres des mots) étaient attribuables à cet état de développement relativement faible de l'orientation spatiale. Elle ne parlait pas de ses progrès en lecture et en écriture. Son enseignante a trouvé ses progrès tellement considérables qu'à la fin de l'année scolaire elle l'a sortie du cours d'appoint d'allemand pour l'envoyer en cours d'appoint de mathématiques.

Un jeune homme au début de la vingtaine a commencé à suivre le « cours d'appoint » tout juste quatre mois après ses collègues et il a donc suivi le cours pendant seulement cinq mois et demi. Pour écrire ses rapports en atelier (qui ne contenaient pas de phrases complètes ou de texte qui se tenait mais des listes de phrases elliptiques sur les tâches et les objets), il suivait invariablement une pénible procédure : il écrivait une première version du rapport la faisait contrôler par quelqu'un, reprenait la rédaction, la faisait contrôler à nouveau, reprenait la rédaction et ainsi de suite avant de l'insérer enfin dans son cahier de stage — en commettant encore des fautes. Il s'est montré très coopératif dans l'élaboration d'instructions adaptées à ses problèmes, il s'est laissé suggérer des choses et il faisait rapport sur comment il se débrouillait ou comment il modifiait les instructions à l'usage. Il lui a été très utile d'apprendre à vérifier l'exactitude de l'écrit en comparant avec un modèle. En écrivant, il abrégeait surtout les mots longs dont il ne maîtrisait pas bien l'orthographe en les réduisant à quelques lettres. Les moyens et méthodes servant à l'analyse et à la mémorisation de l'orthographe ainsi qu'à la mémorisation de phrases furent importantes. Les exercices visant à la division rythmique du parler, à la coordination du parler rythmique et des

mouvements (de la main), eux, ont eu un succès retentissant. Dès que cette coordination a été lancée, nous y avons lié d'autres moyens extérieurs pour la mémorisation de la suite des mots dans les phrases (cartes ou premières lettres). L'intéressé a fait savoir lui-même au bout de la douzième leçon d'appoint qu'il utilisait en dehors du cours aussi les moyens mis à sa disposition et qu'il les trouvait utiles, puisqu'il s'était grandement amélioré. Son enseignante régulière a indiqué qu'il avait recours de lui-même, dans son cours à elle, aux moyens et procédés acquis dans le cours d'appoint, entre autres, aux cartes et à la division rythmique. Non seulement avait-il amélioré sa lecture et son écriture mais son articulation était devenue plus claire. Même son instructeur — dont la réserve est notoire — s'est dit favorablement impressionné par les progrès étonnants de ce participant.

On ne peut dire grand-chose sur les éventuels progrès de l'apprenant suivant. Pendant la durée du projet, le jeune homme a changé d'enseignante à deux reprises, ce qui a compliqué considérablement les liens entre le cours normal et le cours d'appoint. L'absence de notes sur les succès et les difficultés de l'apprentissage a dès lors eu des répercussions plus grandes que dans les autres cas. Évoquant des difficultés d'ordre professionnel et personnel il souhaitait suivre une seule leçon d'appoint par semaine, ce qui signifie qu'au total avec les absences usuelles sa participation a été environ la moitié seulement de celle des autres. L'une de ses enseignantes a indiqué au début qu'il utilisait de lui-même pendant le cours les différents moyens et procédés et qu'il se rendait compte que ces derniers amélioraient tout de suite son rendement. Dans son cas, il était particulièrement évident que, pour lui, l'apprentissage devait le faire progresser rapidement et que l'écriture d'une phrase par exemple ne devait pas durer très longtemps. C'est pourquoi, à l'occasion, il ne voulait pas mettre en pratique des procédés prometteurs — par exemple lorsqu'ils comportaient plusieurs étapes ou lorsqu'ils avaient pour étapes préliminaires des actions extérieures. D'où les invariables conversations sur le processus d'apprentissage, le développement et la modification d'une action pendant l'apprentissage, etc. Au cours de ces conversations, nous avons fait des esquisses à coups de traits pour illustrer les rapports. Cela lui permettait de très bien saisir les rapports et les nécessités. Il ne pouvait accepter qu'à court terme que ces indications guident son action, ayant toujours tendance à tout expédier. Il eut fallu, primo, une plus grande harmonisation ou coopération avec le cours normal, et, secundo, intégrer les conversations axées exclusivement sur le processus d'apprentissage dans une activité conseil portant sur l'ensemble de la personnalité et de son développement.

L'allure qu'a pris le cours d'appoint avec trois autres participants confirme diversement l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage au niveau des facultés élémentaires dépend largement aussi du sens que lui accorde l'apprenant.

Une femme, dans la trentaine, avait éprouvé tout au long de sa vie de nombreuses difficultés liées à sa subsistance matérielle comme à ses relations interpersonnelles et à l'image qu'elle avait d'elle-même. Elle avait déjà fait l'expérience de nombreuses « assistances » professionnelles. Dans son cours normal, elle s'est querellée avec les autres participants pour ensuite abandonner le cours. À l'avis de l'enseignante qui lui avait donné les premiers conseils et qui lui avait consacré plusieurs heures aussi dans le cadre d'une activité conseil semblable à une psychothérapie, il lui fallait impérativement un traitement psychothérapeutique, qu'elle refusait toutefois. Les difficultés de cette femme étaient peut-être exacerbées par son analphabétisme qui n'en était pas la cause première toutefois. Cela étant, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne représentait pas la voie qui lui permettrait de se tirer de ses difficultés. D'où le peu de sens qu'avait l'apprentissage pour elle. Au bout de quelques semaines, elle a cessé d'aller au cours pour n'assister que de façon irrégulière au cours d'appoint, jusqu'à ce qu'elle mette fin à cette tentative d'apprendre la lecture et l'écriture. La conseillère et l'enseignante se sont accordées pour dire que le noeud du problème ne résidait pas dans l'écart — très grand d'ailleurs — entre l'état de développement de ses facultés élémentaires et les instructions usuelles. À notre avis, il résidait non pas dans ses grandes difficultés à lire et à écrire mais dans ses conditions de vie très difficiles auxquelles s'ajoutait une personnalité tout aussi difficile.

Un jeune homme qui avait tout juste vingt ans a suivi un cours destiné aux jeunes chômeurs sans diplôme de fin d'études afin d'améliorer ses perspectives de carrière. Là-bas, il s'est laissé convaincre de suivre un cours d'alphabétisation. Il ratait souvent les cours normaux comme les cours d'appoint. Il a expliqué par la suite que tout cela lui faisait trop de cours. Au bout de quelques semaines, il a cessé d'assister au cours d'appoint et il s'absentait pendant de longues périodes de son cours normal. Il était clair dans son cas, depuis la première orientation, qu'il ne venait pas aux cours de sa propre initiative et qu'il n'était pas très convaincu de la nécessité d'améliorer sérieusement sa lecture et son écriture.

Un autre jeune homme, de vingt ans, recevait une formation professionnelle. Dans le cadre de cette formation, il devait écrire des rapports, lire et écrire à l'école d'apprentissage ainsi que lire et écrire des examens ou tests. Il a suivi de son plein gré les cours d'appoint d'allemand offerts par l'enseignante à l'école d'apprentissage (comparable dans la pratique à un cours d'alphabétisation) et les cours additionnels. Il ressentait très bien le besoin d'améliorer ses facultés de lecture et d'écriture. Dans le même temps toutefois, il s'inquiétait grandement de ne pas pouvoir apprendre, en raison de problèmes psychiques, voire de faiblir continûment sur le plan intellectuel. Nous n'avons pu juger si ces angoisses étaient seules à l'empêcher de se consacrer intensivement à l'apprentissage. Il est tout à fait possible que des contradictions au sein de sa motivation ou de sa personnalité fussent l'obstacle véritable. Nous avons pu observer qu'il s'est montré parfois coopératif, parfois réticent en ce qui concerne l'adaptation des instructions, qu'il pouvait tra-

vailler selon ces instructions et que, le cas échéant, il améliorait considérablement son rendement sur le plan de la langue écrite. Souvent toutefois, il n'utilisait pas les procédés appris et ce, de façon consciente pour ne pas dire exprès. Il citait une foule de raisons pour lesquelles il ne pouvait y travailler en dehors des cours d'appoint. Il était évident ici que la prise en compte explicite d'actions moins élevées dans la hiérarchie des instructions peut aboutir à l'amélioration de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Avec cette nuance toutefois : pour la concrétisation de cette possibilité, la personnalité, notamment la volonté d'apprendre et la confiance en soi, est un facteur décisif.

Quatre des cinq apprenants qui, dans les cours d'appoint, avaient participé à l'élaboration et à la mise à l'essai des instructions modifiées, ont participé encore une fois, à l'issue de l'année scolaire, à la série d'études sur les facultés élémentaires. (Le cinquième ne pouvait plus être joint, ayant interrompu sa formation pour des raisons de santé.) Les résultats dans les divers domaines étaient légèrement supérieurs à ce qu'ils avaient été lors de la première série d'études, en restant toutefois dans la catégorie de ceux « qui éprouvent des difficultés ». Le dépouillement des résultats a révélé que, comme auparavant, il y avait un écart entre l'état de développement des apprenants et les exigences des instructions usuelles pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les divers domaines des facultés perceptives et cognitives intéressant la langue. Ce qui confirme l'hypothèse selon laquelle les facultés nouvellement développées n'ont pas encore atteint le niveau des habiletés stables qui entrent spontanément en jeu dans l'accomplissement des tâches.

Il est permis de penser que les apprenants n'auraient *pas* réalisé ces progrès *sans* ces instructions spécifiques, car tout au long de leur scolarisation, qui a duré plus de dix ans dans certains cas, ils n'ont pu apprendre à lire et à écrire. Cette appréciation ne se dégage pas de la comparaison avec un groupe témoin qui, dans les mêmes conditions de départ, a suivi un cours d'alphabétisation comportant des instructions inchangées. Il serait possible, en y consacrant beaucoup d'efforts (ce qui comporte une difficulté non négligeable sur le plan pratique), de réunir un groupe d'apprenants ayant sensiblement les mêmes connaissances de départ en matière de lecture et d'écriture et présentant sensiblement le même niveau de développement des facultés élémentaires dans les mêmes domaines. Hélas, les êtres humains et surtout les adultes — fussent-ils tous en proie à des difficultés plus ou moins grandes en ce qui concerne la lecture et l'écriture — sont tellement différents eu égard à leur vie actuelle, à leur personnalité, à leur motivation et aussi aux changements dans leur vie personnelle pendant la durée du projet que l'idée de mettre en parallèle ces facteurs dans l'apprentissage avec des « variables » influençables pour les apprenants d'un groupe témoin, est fondamentale irréelle, une fiction méthodologique.

Le nombre des apprenants qui ont participé à l'élaboration des instructions modifiées est très petit : 7 au total ont commencé le cours d'appoint, dont 5 ont continué plus ou moins assidûment. Chaque petit progrès qui est enregistré à l'aide des instructions modifiées vient confirmer que ceux qui n'ont pu apprendre ou alors très lentement avec les instructions usuelles, peuvent apprendre avec succès lorsqu'on leur donne des moyens adaptés à l'objet et à l'état de développement de leurs facultés élémentaires. Ce petit nombre de participants ne permet pas de dire toutefois dans combien de cas, dans les autres cours, le développement insuffisant des facultés élémentaires se trouve à l'arrière-fond des difficultés d'apprentissage et chez combien d'apprenants d'autres conditions préjudiciables à l'apprentissage, par exemple image négative de soi et apprentissage dénué de sens, jouent un rôle essentiel.

Si l'on examine les conditions dans lesquelles les progrès décrits ont été réalisés — à savoir que les instructions n'ont été modifiées que pendant l'enseignement et que le cours d'appoint était relativement isolé du cours normal —, on peut conclure, semble-t-il, que l'adaptation des instructions permet l'adaptation de l'apprentissage de la langue écrite aux conditions et aux besoins des apprenants dont on disait jusque-là qu'ils éprouvaient des difficultés d'apprentissage très grandes.

Ne changent rien à cela les cas où, sur fond de conflits motivationnels ou d'absence de signification subjective de l'apprentissage, aucun progrès n'a été fait. Ils viennent jeter toutefois un éclairage nouveau sur la question de la place des facultés élémentaires dans la problématique générale des difficultés d'apprentissage dans les cours d'alphabétisation et la dépendance de l'action humaine vis-à-vis de leur sens personnel, des motifs qui entrent en jeu.

On peut supposer que tous les apprenants qui ont réalisé des progrès dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ont sûrement — comme tous les êtres humains, des versants négatifs dans leur image de soi et sont en proie à des conflits pour ce qui est des divers motifs qui les habitent. Or ces difficultés n'ont pas été sérieuses au point de faire durablement obstacle à leur apprentissage. Ci-après nous généralisons quelques-unes des expériences qui ont été faites à cet égard.

Dans tous les cas, il était très visible qu'ils pouvaient s'améliorer considérablement dans l'accomplissement des différentes tâches lorsqu'ils se servaient de la langue parlée pour communiquer, pour appuyer les actions. Nul d'entre eux ne l'a fait de sa propre initiative. Dans tous les cas, il a fallu proposer le procédé, dans certains cas montrer comment s'y prendre aussi. C'est dans cette même optique que s'inscrivent les expériences d'une enseignante qui avait commencé à introduire son propre langage pour communiquer et appuyer les actions, dans les cours où les apprenants n'avaient pas été soumis à des études visant leurs facultés élémentaires. Elle s'est rendu

compte d'une part que plusieurs apprenants étaient réticents et, d'autre part, que les progrès réalisés étaient tout de suite visibles. Il ne faut pas confondre ce langage avec le discours sur le contenu technique, sur sa signification subjective, sur les expériences, sur l'état d'esprit, etc. — qui a une grande valeur dans tous les cours d'alphabétisation. Même les apprenants qui sont très diserts doivent pour la plupart d'abord apprendre à utiliser la fonction de leur langue qui dirige et communique les actions.

En ce qui concerne le contrôle du produit écrit (phrases, mots) et donc le contrôle de ses propres actions d'écriture et d'apprentissage, il s'est révélé chez tous les apprenants qu'ils n'avaient aucune idée de la « manière » de contrôler. Autrement dit, ils n'avaient pas l'habitude de contrôler leur propre produit et en outre ils ne savaient pas non plus qu'il s'agissait de comparer, d'abord avec un modèle extérieur et plus tard avec la « connaissance » intérieure de l'orthographe correcte. Dans le meilleur des cas, ils avaient une idée nébuleuse de la « lecture en entier ». Ils ont tous été obligés d'apprendre par étapes les divers critères qui entrent en jeu dans le contrôle de l'écriture (Les mots dans la phrase sont-ils tous dans l'ordre correct ? Les lettres correctes dans le mot sont-elles dans l'ordre correct ? Etc.), avant de pouvoir se mettre à abréger les actions ainsi développées. Plusieurs ont d'abord été tenus de mettre au point l'action de comparer, par exemple comparer lettre par lettre un mot avec un modèle. Le succès immédiat de ce procédé — prendre en charge le contrôle, c'est-à-dire trouver soi-même les fautes et les corriger — dépendait du temps que les apprenants consacraient hors des cours d'appoint à l'accomplissement des diverses étapes de contrôle, du temps qu'ils avaient à leur disposition, et des modèles qui leur étaient donnés en cas de doute. Les retombées indirectes de la réalisation régulière des actions de contrôle — accroissement de l'attention pendant le processus lui-même déjà, diminution des « fautes d'inattention » lorsque l'apprenant copie ou écrit des mots usuels — ne se sont fait sentir que vers la fin du cours d'appoint. À ces deux égards, l'intégration complète de l'appoint aurait un effet de stabilisation et d'accélération sur le succès dans le cours normal. L'idée que les apprenants tiraient de l'apprentissage et de la pratique du contrôle allait de « Enfin, je ne dépendrai plus de l'enseignant ! » à « Au fond, cette tâche n'est pas la mienne mais celle de l'enseignant ! ».

Au vu des expériences faites avec la division rythmique du langage et les exercices d'orientation spatiale, aujourd'hui nous les inscririons d'entrée de jeu dans la planification d'instructions concrètes. Il ne faut pas surestimer le rôle que joue la division rythmique du langage dans la mémorisation. Elle peut contribuer à lever les difficultés liées à la perception différenciée et à la mémorisation de suites (phrases constituant des suites de mots). Si elle est suffisamment bien aménagée, elle peut venir constituer une action fragmentaire dans le cadre de la mémorisation. Ou alors il faut la développer en mettant au point des tâches *ad hoc*. Par ailleurs, le niveau de l'orientation spatiale détermine le degré de succès et de facilité avec

lesquels les moyens extérieurs permettent la mémorisation (par exemple déposer une carte sur table pour chaque mot) et surtout avec lesquels les moyens proposés peuvent être utilisés. Ces expériences et réflexions font écho aux diverses connaissances tirées de travaux avec des enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Par exemple, BREUER et WEUFFEN (1986) ont découvert qu'un retard de développement dans la perception différenciée de rythmes simples fait entrevoir des troubles d'apprentissage sévères et durables. Et divers essais visant à lier ce qu'il est convenu d'appeler des « courbes syllabiques » à de grands mouvements corporels donnent souvent de bons résultats. Par exemple, SCHUCH et FRIEDLE (1982) situent les troubles d'orientation spatiale au centre de leurs traitements visant les troubles partiels de rendement chez les enfants, car leurs retombées touchent une vaste gamme de rendements à l'école comme dans la vie quotidienne.

Chez tous les apprenants, il s'est révélé que l'idée qu'ils se faisaient des procédés à acquérir, de leur pertinence et de l'apprentissage était importante pour le succès. Cette idée déterminait leur perméabilité aux tâches et aux procédés que nous proposions. Cette idée déterminait aussi s'ils utilisaient véritablement les procédés en question — une fois qu'ils prenaient conscience des étapes qui entraient en jeu et de leur ordre — s'ils les utilisaient en entier ou s'ils les modifiaient sans mot dire pour leur propre usage à des endroits clés. Elle déterminait aussi s'ils utilisaient l'acquis hors des cours d'appoint pour ainsi réaliser des progrès. L'idée que les apprenants se faisaient de l'apprentissage en général et des diverses étapes concrètes qui entrent dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture faisait l'objet de discussions. Interrogés sur leur façon de faire ou mieux sur le pourquoi de leur façon de faire ceci ou cela, sur ce qu'ils avaient pensé, ils ont eu l'occasion de formuler leurs idées, de s'exprimer. Les discussions ont permis aussi de présenter d'autres modèles — d'apprentissage, des lois de la langue écrite, entre autres —, à titre d'explications aussi. Les apprenants n'ont certes pas toujours accepté d'emblée ces nouvelles idées. Mais les conversations sur l'apprentissage — qui ont permis d'en visualiser ou d'en communiquer le contenu avec des esquisses — ont disposé les apprenants à essayer sérieusement les procédés qui leur étaient proposés. La phase de l'« orientation de soi dans la tâche » fait intervenir, semble-t-il, non seulement l'idée de quoi, comment et avec quels moyens il faut faire les choses, mais aussi l'idée du pourquoi de ce quoi et comment. S'il faut responsabiliser les apprenants dans leur apprentissage, il faut également leur permettre de s'orienter dans leur apprentissage. Seul ce sentiment de responsabilité est susceptible de venir contrer le sentiment de désespoir et de désarroi, et donc la passivité en matière d'apprentissage.

En termes théoriques : la *façon* dont il convient de mener les actions, fragmentaires ou entières, et les opérations ultérieures est liée au système de signification dont l'objet et les actions qui y sont contenues ou qui lui correspondent sont le reflet. Si dans une instruction le procédé proposé ne cadre pas avec le système de signification d'ores et déjà acquis pour l'objet

en question, les actions fragmentaires ou entières demandées par le procédé proposé ne conduiront pas au but recherché, n'auront donc pas de lien avec la motivation en arrière-fond et seront dénuées de sens. Par exemple, il y a invariablement dans les cours d'alphabétisation des apprenants qui sont intimement convaincus que l'allemand s'écrit correctement d'après les sons — un point de vue qui leur a été le plus souvent communiqué par leurs anciens professeurs d'allemand. Ils n'acceptent pas les étapes qui servent à faire constater les différences entre l'« image sonore » et l'« image écrite » d'un mot et à la mémorisation d'éventuels écarts. Ils sont donc conséquents et ils évitent, à l'extérieur des différentes tâches, les procédés acquis dans le cadre de ces tâches, c'est-à-dire lorsqu'ils écrivent en toute indépendance. Il ne faut pas négliger le fait que ce qui intéresse en surface la seule acquisition d'une opération appelle la modification d'un système de signification d'ores et déjà en place, et souvent, bien au-delà de l'objet *stricto sensu*. Ainsi, dans l'exemple cité, on peut, en modifiant le système de signification qui s'appelierait le rôle de l'écriture phonétique dans l'orthographe allemande, évoquer brièvement le jugement et l'appréciation d'anciens professeurs. Par exemple, au début les apprenants n'ont le plus souvent pas de système de signification qui cadre avec l'apprentissage au sens d'accomplissement d'actions sous forme extérieure d'abord, puis développée et ensuite intériorisée linguistiquement. Si les lois de l'apprentissage humain ne font pas l'objet de discussions, il se peut que les apprenants mettent tout de suite en pratique leurs anciens procédés lacunaires dès qu'ils doivent utiliser de manière autonome un procédé acquis par étapes dans le cadre d'une tâche d'apprentissage. Il faut présumer que la volonté de mettre à l'essai de nouvelles méthodes, donc d'exposer les anciens systèmes de signification à la possibilité d'un réaménagement, est également influencée par les éléments de sens personnel qui sont incorporés dans le système de signification en question. Ainsi, on peut lier étroitement l'élimination du système de signification selon lequel l'apprentissage dépend des aptitudes, que l'on a ou que l'on a pas, à des modifications importantes de l'image de soi en tant que personne sans aptitudes — état qui découlerait de la nature ou de la famille — donc incapable d'apprendre.

Les tâches d'apprentissage faisaient toujours intervenir — sauf dans un domaine — des objets sonores et/ou écrits (phrases, mots, sons, lettres). Cela étant, on visait les facultés intéressant directement l'assimilation de la lecture et de l'écriture. La seule exception concerne le domaine de l'orientation spatiale, pour lequel nous n'avons pas réussi dans les délais impartis à mettre au point des tâches intéressant directement la langue en général ou la langue écrite. Ce résultat signifie que les facultés élémentaires visées par la série d'études n'ont subi qu'une légère amélioration, que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en revanche s'est considérablement amélioré, ce qui vient confirmer l'idée que les facultés à acquérir sont déterminées par les objets de l'action et que les généralisations ou les retombées exigent une longue pratique et/ou des efforts bien adaptés au but recherché. Nous avons donc jugé bon d'adapter les instructions pour l'apprentissage de la

langue écrite au niveau des facultés élémentaires — et ainsi permettre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture — plutôt que de développer les facultés élémentaires en fonction des objets étrangers à la langue écrite, pour elles-mêmes pour ainsi dire.

Cette façon de voir suffit, tant que l'intérêt réside exclusivement, ou du moins de manière prépondérante, dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Par ailleurs, on accorde un rôle important à l'imagination spatiale dans la faculté de résoudre des problèmes (cf. VELICKOVSKIJ, 1988). Et FEUERSTEIN et ses collaborateurs (1980), qui avaient pour prémisses d'enseigner à des jeunes laissés pour compte et ayant des difficultés d'apprentissage à développer de manière radicale et complète leurs facultés de perception et de cognition, ont remporté un succès éclatant. Vu ces résultats, la question se pose de savoir s'il ne faut pas donner un sens plus large aussi aux tâches qui entrent dans l'alphabétisation des adultes.

La stratégie mise en oeuvre au cours des dernières années, qui consiste à généraliser l'alphabétisation aux « qualifications élémentaires », accorde aux besoins de formation des analphabètes une signification plus large qu'auparavant. Mais elle pense « en surface » plutôt qu'« en profondeur », c'est-à-dire qu'elle élargit l'offre d'apprentissage — du « calcul élémentaire » à la préparation en vue du permis de conduire en passant par les divers cours qui font le pont dans le programme des universités populaires — mais elle ne prend aucunement en compte les facultés élémentaires de perception et de cognition. Celles-ci sont pourtant des préalables pour tout apprentissage et pour toute activité intellectuelle ; plus l'apprentissage est autonome et les actions qu'il comporte multiples et plus les objets ne sont pas illustratifs ou concrets, plus les facultés élémentaires sont indispensables — et ce, à un niveau relativement élevé (cf. les exigences posées pour les facultés dans le travail sur ordinateur).

Les résultats des recherches sur les facultés élémentaires après le cours d'appoint viennent confirmer l'idée qu'il faut une pratique de longue haleine, avec force répétitions, pour créer des habiletés nouvelles et stables. Cela signifie qu'il faut modifier en profondeur les instructions pour l'apprentissage de la langue écrite et les adapter à l'état de développement au début de l'apprentissage. Il ne s'agit donc pas de développer à court terme et isolément des facultés élémentaires au moyen de « thérapies », de compter sur l'« effet de transfert » et de laisser inchangée la qualité des instructions. Cela concorde avec les nombreuses critiques qui se sont fait entendre dans le cadre du débat sur la dyslexie au cours des années 70 et qui indiquaient que la formation spéciale en matière de perception, entre autres, n'avait abouti à aucune amélioration tangible de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Nous en tirons toutefois une conclusion différente : ce n'est pas la preuve que les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture *ne sont pas* liées à un niveau relativement faible de développement des facultés

de perception. Nous soutenons plutôt qu'il faut modifier en conséquence les instructions visant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Dans l'ensemble, les résultats viennent conforter l'idée que l'adaptation des instructions pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au niveau de développement des facultés élémentaires d'ores et déjà atteint par les apprenants permet de faire progresser l'apprentissage, contrairement à la scolarisation ou aux instructions usuelles dans les cours d'alphabétisation. À la condition toutefois que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ait un sens personnel pour l'intéressé — et ce, à tous les échelons, y compris pour l'acquisition des différentes opérations — et ne se heurte pas à des conflits motivationnels sérieux et à des problèmes de valorisation de soi. L'expérience montre dans le même temps que, au-delà de la prise en compte du niveau des facultés élémentaires, deux facteurs ont une grande importance : primo, l'utilisation consciente du langage pragmatique, par lequel on se gouverne, c'est-à-dire l'acquisition consciente de moyens linguistiques ou notionnels qui permettent les actions et, secundo, l'accomplissement conscient *par l'apprenant* des trois phases qui entrent dans l'acquisition d'une nouvelle faculté, à savoir orientation dans la tâche, réalisation de l'action et contrôle — plutôt qu'une répartition du travail où l'apprenant a pour seule tâche de réaliser l'action, les autres étant confiées à l'enseignant.

Notre lecture des résultats — toute prudente — est la suivante : là où des conflits motivationnels, entre autres, ne se trouvent pas en arrière-fond des difficultés d'apprentissage, l'écart entre les exigences usuelles visant le niveau des facultés élémentaires et l'état de développement de ces facultés chez les apprenants joue un rôle essentiel dans les difficultés d'apprentissage, dans l'absence de progrès, etc. Les retombées négatives de cet écart sont exacerbées par le fait que les instructions usuelles ne prennent pas en compte des facteurs importants dans tout processus d'apprentissage, par exemple le langage par lequel on se gouverne, c'est-à-dire l'acquisition de moyens linguistiques, ainsi que les première et troisième phases de l'acquisition (orientation et contrôle). Nous en concluons qu'il faut donner une nouvelle qualité aux instructions visant à la fois l'état de développement déjà atteint par les apprenants — y compris bien entendu celui des facultés élémentaires — et la conscientisation de l'activité d'apprentissage, l'« apprentissage de l'apprentissage ». Alors, ceux à qui les instructions usuelles ont *créé* des difficultés, ceux qui ont des « difficultés d'apprentissage », ceux qui sont étiquetés tels, et ceux donc qui sont trop souvent rejetés auront une chance aussi.

6. Discussion des résultats et problèmes

Pour la pratique de l'alphabétisation, le projet a donné des résultats à divers niveaux. D'abord, il a amené un nouveau cadre de pensée en ce qui concerne les difficultés d'apprentissage. Ce cadre de pensée n'est pas

seulement valable parce qu'il nous éloigne de la prise en compte exclusive des facteurs psychologiques et sociaux. En faisant ressortir le rôle que joue l'acquisition d'outils intellectuels, il permet dans le même temps d'éviter les débats sur les limites des aptitudes, sur les quotients intellectuels, etc. La série d'études qui a été mise au point est certes axée exclusivement sur les facultés élémentaires dans le domaine de la perception et de la cognition. Elle permet toutefois de mieux comprendre la qualité des principes théoriques, les liens entre les conditions de vie, entre les rapports sociaux, les structures de la motivation, le sentiment de valorisation de soi et le développement des facultés. On évite ainsi les débats futiles sur la question de savoir si des facteurs sociopsychologiques *ou* la méconnaissance de l'état de développement des facultés chez l'apprenant sont à l'origine des difficultés d'apprentissage. *Les deux facteurs jouent un rôle, il y a interaction entre eux.*

Sur le plan pratique, il convient de faire la différence entre la série d'études et les suggestions pour la modification des instructions. La série d'études peut être mise en oeuvre par les enseignants après une introduction relativement courte. Sa mise en oeuvre a pour effet direct de sensibiliser davantage les enseignants à la question de savoir si l'enseignement n'en demande pas trop aux apprenants. Nous avons peu d'informations sur le degré d'utilisation de la série d'études dans les cours d'alphabétisation en RFA. Les expériences de Helga dans ses propres cours et celles de ses collègues montrent que la série d'études permet une sensibilisation au problème de savoir si on n'en demande pas trop aux facultés élémentaires des apprenants. Dès que ce processus est mis en branle, on pense davantage à modifier éventuellement les instructions qu'à constater les écarts dans les cas d'espèce. Les suggestions et les exemples de modification des instructions suscitent l'intérêt des enseignants, qui, normalement, n'épuisent pas la totalité des domaines mais en choisissent quelques-uns. Pour nombre d'entre eux, le défi consiste à rechercher dans ce qu'ils assimilaient jusque-là à de *petits* pas méthodiques, des pas *plus petits* encore en ce qui concerne les facultés élémentaires.

Le projet a ceci d'utile entre autres qu'il constitue une provocation pour la profession d'enseignant et pour la réflexion sur la réalisation de ses buts dans l'alphabétisation. Dans le domaine de l'alphabétisation, on s'accorde à dire que les apprenants doivent être les sujets plutôt que les objets de l'enseignement. Dans la pratique toutefois, la réalisation de cette idée se heurte à des contraintes : la participation aux cours est facultative, le contenu des textes intéresse surtout les apprenants, la lecture et l'écriture, compte tenu de l'expérience linguistique de l'apprenant, sont adaptées à sa langue parlée. L'intéressé n'apprend toutefois que s'il *mène lui-même* une nouvelle action, et il ne mène une nouvelle action que s'il l'a *comprise* et s'il la juge *sensée*. Pour prendre au sérieux la subjectivité de l'apprenant, il faut prendre en compte cette règle jusque dans les plus petits pas didactiques. Or, les aides *ad hoc* dans la plupart des méthodes d'enseignement n'existent pas.

Qui plus est, c'est une provocation pour l'image que la profession a d'elle-même en général : il ne s'agit pas d'agir *pour* les apprenants mais de leur permettre d'agir *eux-mêmes*.

Sur le plan des résultats théoriques, le projet, en mettant en relief les facultés élémentaires qui intéressent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, a concrétisé et conforté de manière importante les prémisses, à savoir d'abord que les opérations intellectuelles sont hiérarchisées et ensuite qu'elles se construisent par l'acquisition d'outils. Il s'agit là dans le même temps d'arguments importants dans la lutte contre la biologisation des débats sur les aptitudes et l'intelligence.

En ce qui concerne le contenu du travail, nous sommes d'avis que se limiter aux facultés de perception et de cognition crée un problème certain. Les possibilités pratiques réduites et les moyens financiers modestes du projet sont à l'origine de cette limite. Par ailleurs, aucune recherche n'a été menée à ce jour sur les aspects du développement de la personnalité liés à l'analphabétisme, par exemple avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par des adultes. Il y a certes les expériences pratiques tirées des cours ainsi que les témoignages des apprenants concernant leur vie, mais rien qui jetterait les bases d'une théorie ou d'une méthodologie. En outre, les liens *concrets* entre les différents aspects qui interviennent dans le développement humain (structure de la motivation, rapports sociaux, facultés motrices et intellectuelles) n'ont pas fait l'objet d'études et de réflexions suffisamment larges.

Pour l'*interprétation* des résultats comme pour l'appréciation surtout de l'*enseignement modifié*, on s'est attaché à lier le développement des facultés avec d'autres facteurs qui sont importants pour le développement de la personnalité (par exemple rapports sociaux, angoisses, appréciation de soi). Côté *recherches*, nous nous sommes limités toutefois — pour les raisons déjà évoquées — aux facultés élémentaires dans plusieurs domaines de la perception et de la cognition. Il est important donc d'indiquer clairement que l'étude des facultés élémentaires n'a porté que *sur un aspect parmi d'autres* de l'apparition de difficultés d'apprentissage. Nous sommes persuadés, dans le même temps, que *cet aspect — qui intéresse directement la qualité de notre action pédagogique — doit absolument être pris en compte*. Les recherches portant sur les divers autres facteurs et les liens concrets qui existent entre eux restent à mener.

L'aménagement ou l'organisation du projet a présenté deux insuffisances qui sont liées entre elles : les enseignants qui ont dispensé les cours de lecture et d'écriture « normaux » dans les établissements qui ont coopéré n'ont pas pour autant été le moindrement soulagés dans leur charge de travail. Autrement dit, malgré leur intérêt, ils n'avaient pas le temps en fait de se tenir informés de l'évolution dans la modification des instructions. Des conversations occasionnelles sur les progrès et les difficultés dans ce volet du projet ne leur ont pas permis de reprendre au fur et à mesure dans leur

enseignement « normal » la totalité des modifications qui s'étaient révélées judicieuses dans le cours d'appoint. Nous nous rendons compte aujourd'hui que, n'ayant pas l'habitude d'organiser et de mener des projets de recherche, nous n'avons pas pris en compte dès le début le temps qui était demandé des enseignants — et non seulement des apprenants. Nous attribuons aussi à ce manque d'expérience le fait que les événements et problèmes imprévus qui sont le fait des établissements (et qui surviennent immanquablement dans la pratique) ont freiné le projet de recherche davantage que nécessaire sur le plan objectif. Nous avons désormais cette expérience. L'avenir dira si nous aurons l'occasion de la mettre à profit.

Les résultats du projet ont suscité un grand intérêt chez les organisateurs comme chez les enseignants. Nous voyons toutefois que la généralisation rapide des instructions modifiées se heurte à certaines limites pratiques, et ce, à divers échelons. Il y a d'abord les moyens financiers et les ressources humaines qui sont modestes, qui font obstacle à la formation des enseignants, donc à l'acquisition de nouvelles perspectives et à leur discussion. Pour l'activité conseil aussi (dans le cadre de laquelle doit se situer le diagnostic des facultés élémentaires) comme pour l'encouragement individuel des apprenants, la plupart des établissements ont peu de moyens — parfois aucun — à leur disposition.

Par ailleurs, les résultats du projet, en ce qui concerne les instructions modifiées, font intervenir des orientations générales et quelques exemples concrets. Et non des feuilles de travail d'usage général ou des « programmes » tout prêts. Cela signifie que les enseignants doivent veiller eux-mêmes à la concrétisation des modifications, à la mise en oeuvre pratique des principes proposés en fonction des besoins de leurs apprenants. Voilà qui exige relativement beaucoup de souveraineté et de flexibilité dans le travail pédagogique, la volonté et le plaisir de faire soi-même le développement et d'essayer ce qui est neuf. Nous faisons allusion ici à des traits de la personnalité des enseignants. Quand on pense toutefois que, en RFA, bon nombre des enseignants qui s'occupent d'alphabétisation ont reçu une formation pédagogique qui n'avait pas pour souci majeur de développer ces traits et attitudes, on voit tout de suite les éventuelles limites et difficultés, dont on ne peut tenir les enseignants eux-mêmes pour responsables.

Enfin, le lien étroit qui existe entre l'évolution des facultés et la structure de la personnalité et ses conditions sociopsychologiques ne vaut pas uniquement pour les apprenants dans les cours d'alphabétisation. Nous n'avons pas mené des recherches systématiques sur cet aspect mais l'expérience de Helga surtout (supervision et enseignement au sein d'une équipe) montre que les enseignants sont également subordonnés à ces lois psychiques générales. En d'autres termes, la possibilité d'accepter la subjectivité des apprenants, et ce jusque dans le plus petit détail méthodologique — est étroitement liée à la personnalité de l'enseignant. L'enseignant qui se croit incapable de jouer le rôle de sujet, de réaliser des modifications, de prendre

des décisions, etc. ne peut non plus véritablement admettre la subjectivité des apprenants et avoir confiance dans l'activité des apprenants pendant l'enseignement.

Les difficultés et les limites de ce projet sont claires. Nous ne croyons pas toutefois qu'elles soient insurmontables ni simplement tolérables à long terme. La limitation du contenu aux domaines de la perception et de la cognition dans la recherche a d'ores et déjà été levée dans la pratique et dans l'appréciation. Le lien entre les divers facteurs à l'origine des difficultés d'apprentissage pourrait également être approfondi, dans un éventuel projet, sur le plan de la recherche empirique aussi. On peut trouver des modalités — on peut le constater — selon lesquelles les enseignants peuvent être associés aux tâches de développement de tels projets, dès qu'on se sera rendu compte qu'il faut institutionnaliser aussi cette collaboration. L'accroissement des ressources financières et humaines destinées à la formation et aux cours eux-mêmes dépend de décisions politiques qui seront prises par les hautes instances. Et ces décisions politiques seront influencées — non pas exclusivement, mais aussi par notre activité. Les obstacles liés à l'apprentissage des enseignants, à leurs points de vue, au développement de leur personnalité, etc., ne son pas incontournables non plus, à nos yeux. Il convient de modifier la formation pédagogique, le perfectionnement des enseignants et les structures de travail dans les établissements d'enseignement de manière que les enseignants jouent le rôle de sujets et puissent comprendre que les apprenants peuvent aussi les accepter ainsi. Nous ne pouvons dire ici comment ces modifications peuvent être mises en oeuvre. Il faudra à cette fin concilier expérience pratique et recherche théorique, comme pour l'alphabétisation.

Pour ce qui est des perspectives, nous souhaitons évoquer encore deux points. D'abord, les résultats du projet soulèvent presque fatalement la question de savoir comment on pourrait faire obstacle à la naissance des difficultés d'apprentissage — qui sont invariablement liées à l'« analphabétisme malgré la scolarisation ». Autrement dit, il convient de diriger notre regard vers les enfants. Gertrud lance justement (à l'automne 1989) un tel projet dans une école maternelle. Ensuite, il y a la nécessité — qui est née dans l'établissement d'alphabétisation où travaille Helga — d'élargir les compétences des enseignants, de s'attaquer en permanence aux questions et difficultés non seulement de manière pragmatique mais dans un souci de recherche qui porte sur divers aspects du travail de l'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

BERGER Ernst (éd.) : *Teilleistungsschwächen bei Kindern* [Faiblesses de rendement chez les enfants], Berne-Stuttgart-Vienne, Huber, 1977.

BERGER Ernst : *Stichwort « Teilleistungsschwächen »* [Le maître-mot « faiblesses de rendement »] in Spiel W. (éd.) : *Konsequenzen für die Pädagogik 2. Entwicklungsstörungen u. therapeutische Modelle* (= *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts Bd XII* [Conséquences pour la pédagogie 2. Troubles de développement et modèle thérapeutique (= La psychologie du XX[e] siècle vol. XII)], Zurich, Kindler, 1980, p. 223-254.

BERK Laura E. et GARVIN, Ruth A. : *Development of Private Speech Among Low-Income Appalachian Children* in *Developmental Psychology* 2(20) 1984, p. 271-286.

BRAUN Charles : *The status of the soviet cultural-historical school of psychology and of Leontiev's activity theory : a Canadian survey* in *proceedings of the 1st International Congress on Activity theory* (1/1986, Berlin-Ouest). Éd. : M. Hildebrand-Nilshon et G. I. Rückriem, Berlin, System Druck 1988, vol. 4.2, p. 149-157.

BREUER Helmut et WEUFFEN Maria : *Gut vorbereitet auf das Lesen- und Schreibenlernen ? Möglichkeiten zur Früherkennung und Frühförderung sprachlicher Grundlagen* [Bien préparé en vue de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ? Possibilités de reconnaître et de favoriser très tôt les bases linguistiques], Berlin (RDA), Dt. Verl.d.Wiss, 6. nouvelle version 1986.

BREUER Helmut : *Neue Forschungsergebnisse zur Früherfassung verbosensomotorischer Voraussetzungen für den Laut- und Schriftspracherwerb* [Nouveaux résultats des recherches sur le recensement précoce des conditions verbo-sensori-motrices pour l'acquisition de la langue parlée et de la langue écrite] in *Legasthenie. Bericht über den Fachkongress 1988* [Dyslexie. Compte rendu du congrès 1988], Hanovre, Bundesverband Legasthenie e.V., 1989, p. 154-164.

BRUGELMANN Hans : *Legasthenie — ein Denk-Problem ? Naive Vorstellungen von Schrift und ihre Bedeutung für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreiblernen* [Dyslexie — un problème de pensée ? Idées naïves sur la langue écrite et leur signification pour les difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture] in *Legasthenie. Bericht über den Fachkongress 1984* [Dyslexie. Compte rendu du congrès de 1984] Hanovre, Bundesverband Legasthenie e.V., 1989, p. 208-221.

COLE Michael : *Introduction : The Historical Context et Epilogue : A Portrait of Luria* in Luria, A.R. : *The Making of Mind*, Cambridge (Mass.) et Londres : Harvard University Press, 1979, p. 1-14 et 189-225.

COLE Michael et WERTSCH James V. : *Preliminary Remarks on the Soviet Socio-Cultural Approach to Mind and Psychological Research in the United States of America* in *proceedings of the 1st International Congress on Activity Theory* (1/1986, Berlin-Ouest), éd. M. Hildebrand-Nilshon et G. Rückriem, Berlin, System Druck 1988, vol. 4.2, p. 135-146.

COLES Gerald S. : *Adult illiteracy and learning theory : A study of cognition and activity* in *Science & Society*, vol. 47, 1984, p. 451-482.

DRECOLL Frank : *Freie Schreibversuche und Fehleranalyse. Hilfen zur Beobachtung der Rechtschreibentwicklung* [Essais libres d'écriture et analyse des erreurs. Aides pour l'observation de l'évolution de l'orthographe] in *Alfa-Rundbrief. Ztschft. für Alphabetisierung und Elementarbildung* [Circulaire alpha. Revue pour l'alphabétisation et la formation élémentaire], numéro 8, été 1988, p. 15-18.

FEUERSTEIN Reuven, **RAND** Yaakov, **HOFFMAN** Mildred B., **MILLER** Ronald : *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*, Baltimore, University Park Press, 1980.

FRIEDLER Eva et **SCHUCH** Bibiana : *Teilleistungsschwächen. Diagnose und Therapie von Raumorientierungsstörungen* [Faiblesses de rendement. Diagnostic et thérapie pour les troubles de l'orientation spatiale], Vienne/Munich, Jugend u. Volk 1982.

FRITH Uta : *Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens : Entwicklung und Entwicklungsstörung* [Aspects psychologiques de la connaissance orthographique : développement et trouble de développement] in : Augst G. (éd.) : *New trends in Graphemics and Orthography*, Berlin/New York, de Gruyter, 1986, p. 218-233.

GALPERIN Piotr J. : *Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen* [L'action intellectuelle en tant que fondement de la formation de pensées et d'idées] in : Galperin P.J., Leontiev A.N. entre autres : *Probleme der Lerntheorie* [Problèmes de la théorie d'apprentissage], Berlin (RDA), Volk und Wissen 1974, p. 33-49.

GALPERIN Piotr J. : *Zum Problem der Aufmerksamkeit* [Sur le problème de l'attention] in Lompscher J. (éd.) : *Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie* [Contributions soviétiques à la théorie de l'apprentissage], Cologne, Pahl-Rugenstein 1973, p. 15-23.

GIESE Heinz W. : *(Sprach-) Wissenschaftliche Aspekte der Kursleiterfortbildung im Alphabetisierungsbereich* [Aspects linguistiques du perfectionnement des enseignants dans le domaine de l'alphabétisation] in Hargins U. (éd.) : *Schrift Los. 10 Jahre Alphabetisierung* [En avant l'écriture. Dix ans d'alphabétisation], Marl, Adolf-Grimme-Institut, 1988, p. 124-132.

GOLDEN C.J., **HAMMEKE** T.A., **PURISCH** A.D. : *The Luria-Nebraska Neuropsychological Battery*, California Western Psychological Services, Los Angeles, 1980.

GRAICHEN Johannes : *Faulheit — ein Symptom von Leistungsschwäche ?* [La paresse : un symptôme de faiblesses de rendement ?] in Supp. pädag. prax., Beiträge zur Psychologie und Erziehung 18 (1977), p. 55-64.

GRAICHEN Johannes : *Teilleistungsschwächen, dargestellt an Beispielen aus dem Bereich der Sprachbenutzung* [Faiblesses partielles de rendement, illustrées à l'aide d'exemples tirés de l'utilisation de la langue] in Z. f. Kinder- u. Jugendpsychiatrie 1 (1973) 2, p. 113-143.

HAMSTER W., **LANGNER** W., **MAYER** K. : *TÜLUC : Tübinger Luria-Christensen Neuropsychologische Untersuchungsreihe* [Série d'études neuropsychologiques Luria-Christensen de Tübingen], Weinheim, Beltz, 1980.

KABYLNITZKAJA S.L. : *Die experimentelle Herausbildung der Aufmerksamkeit* [La formation expérimentale de l'attention] in Lompscher J. (éd.) : *Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie* [Contributions soviétiques à la théorie de l'apprentissage], Cologne, Pahl-Rugenstein 1973, p. 24-[illegible].

KAMPER Gertrud : *Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Band 1. Erkennen und Fördern unzureichend ausgebildeter elementarer Fähigkeiten bei Lernschwierigkeiten im Schriftspracherwerb* [Les facultés élémentaires dans l'alphabétisation. Volume 1. Reconnaître et favoriser les facultés élémentaires insuffisamment développées dans les difficultés d'apprentissage de la langue écrite], Berlin-Ouest, Systemdruck, 1987 (1987a).

KAMPER Gertrud (éd.) : *Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Band 2. Beiträge der Expertenkonferenz am 24./25. Januar 1987 in der Hochschule der Künste Berlin* [Les facultés élémentaires dans l'alphabétisation. Volume 2. Contributions de la conférence des experts

tenue les 24 et 25 janvier 1987 à l'école supérieure des arts de Berlin], Berlin-Ouest, Systemdruck, 1987 (1987b).

LEONTEV Alexej N. : *Questions scientifiques*, Paris, 1955.

LEONTEV Alexej N. : *Le conditionnement et l'apprentissage*, Paris 1958.

LEONTEV Alexej N. : *L'individu et les oeuvres humaines* in *Les études philosophiques*, numéro 3, 1957.

LEONTEV Alexej N. : *Principles of mental development and the problem of intellectual backwardness* in *Educational psychology in the USSR* Ed. with an introduction by Brian and Joan Simon, Londres : 1963, p. 68-82.

LEONTEV Alexej N. : *Probleme der Entwicklung des Psychischen* [Problèmes de développement du psychique], Francfort-sur-le-Main, Athenäum Fischer TB, 1973.

LEONTEV Alexej N. : *Die Entwicklung höherer Formen des Psychischen* [Le développement de formes supérieures du psychique] in Leontev A.N. : *Probleme der Entwicklung des Psychischen* [Problèmes de développement du psychique], Francfort-sur-le-Main, Athenäum Fischer TB 1973, p. 313-376.

LEONTEV Alexej N. : *Tätigkeit Bewusstsein Persönlichkeit* [Activité conscience personnalité], Cologne, Pahl-Rugenstein, 1982.

LURIA Alexander R. : *The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behavior*, New York, Irvington, 1961.

LURIA Alexander R. : *Higher Cortical Functions in Man*, New York, Basic Books, 1966.

LURIA Alexander R. : *The Neuropsychology of Memory*, Washington, Winston, 1976.

LURIA Alexander R. : *The Making of Mind. A Personal Account of Soviet Psychology*. Michael Cole et Sheila Cole, ed., Cambridge (Mass.) et Londres, Harvard University Press, 1979.

LURIA Alexander R. : *Sprache und Bewusstsein* [Langue et conscience], Cologne, Pahl-Rugenstein, 1982 (= Studien zur Kritischen Psychologie 31).

MORAIS José, CARY Luz, ALEGRIA Jesus, BERTELSON Paul : *Literacy training and speech segmentation*. Numéro spécial : *The onset of literacy* in *Cognition* 24(1-2), 1986, p. 45-64.

MORAIS José, CARY Luz, KOLINSKY Régine : *Awareness of words as phonological entities : The role of literacy* in *Applied Psycholinguistics* 8(3) 1987, p. 223-232.

PIAGET Jean et INHELDER Bärbel : *La psychologie de l'enfant*, Paris, Presses Univ. de France, 1966.

RADIGK Werner : *Forschungsergebnisse zur Genese des Analphabetismus* [Résultats de recherches sur la genèse de l'analphabétisme] in *Legasthenie. Bericht über den Fachkongress 1984* [Dyslexie. Compte rendu du congrès de 1984] Hanovre, Bundesverband Legasthenie e.V., 1989, p. 160-173.

RADIGK Werner : *Zum Aufbau funktioneller Systeme des Lesens bei unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedingungen* [Pour l'aménagement d'un système fonctionnel de lecture dans différentes conditions] plus *Diskussion zum Verständnis des Lesens als eines funktionellen Systems* [Débat sur la lecture entendue au sens de système fonctionnel] in KAMPER G. (éd.) :

Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Band 2. Beiträge der Expertenkonferenz am 24./25. Januar 1987 in der Hochschule der Künste Berlin [Les facultés élémentaires dans l'alphabétisation. Volume 2. Contributions de la conférence des experts tenue les 24 et 25 janvier 1987 à l'école supérieure des arts de Berlin], p. 98-113 et 114-116.

SCRIBNER Sylvia et COLE Michael, *the Psychological Consequences of Literacy*, Cambridge (Mass.), Harvard Univ. Press, 1981.

SENDLMEIER Walter F., *Die psychologische Realität von Einzellauten bei Analphabeten* [La réalité psychologique des divers sons chez les analphabètes] in *Sprache u. Kognition* [Langue et cognition] 6(2) 1987, p. 64-71.

VELICKOVSKIJ Boris M., *Wissen und Handeln. Kognitive Psychologie aus tätigkeitstheoretischer Sicht* [Connaissance et action. Psychologie cognitive selon le point de vue de la théorie de l'activité], Weinheim, VCH, 1988.

VYGOTSKY Lev S., *The Problem of the Cultural Development of the Child* in *Journal of Genetic Psychology* 36(1929), p. 415-434.

VYGOTSKY Lev S., *Thought and Language*, Cambridge (Mass.), MIT Press, 1962.

VYGOTSKY Lev S., *Mind in Society*, ed. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1978.

WERTSCH James V., *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Cambridge (Mass.), Harvard Univ. Press, 1985.

WERTSCH James V. (éd.), *Culture, Communication and Cognition : Vygotskian Perspectives*, New York, Cambridge Univ. Press, 1985.

LES INTERACTIONS SOCIALES ET L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE EN MILIEU DÉFAVORISÉ

Jacques Fijalkow
Université de Toulouse-le Mirail

Partant du principe que tous les enfants, quelles soient leurs caractéristiques socio-culturelles, sont capables de réussir leur apprentissage de la lecture et de l'écriture en début de scolarité, nous avons entrepris à plusieurs reprises depuis près de 10 ans des recherches-actions destinées à le démontrer et à approfondir notre connaissance des processus mis en jeu.

LA BASE EMPIRIQUE

L'expérience princeps s'est déroulée en Israël en 1977-1978 dans deux cours préparatoire (Downing et Fijalkow, 1984). La démarche pédagogique alors mise en oeuvre fonctionne aujourd'hui dans 120 à 130 classes de CP et cours élémentaire (CE1) de milieu défavorisé. La population concernée est identifiée institutionnellement à l'aide de critères analogues à ceux utilisés pour les zones d'éducation prioritaire (ZEP).

Le pourcentage d'enfants de milieu défavorisé en Israël n'ayant pas atteint le niveau de lecture requis en fin de CE est passé d'approximativement 40 % (données officielles de 1977) à environ 10 % dans les classes expérimentales (estimation faite en 1985).

Nous avons entrepris dans deux classes de 1re et 2e année de milieu rural au Québec en 1983-84 une recherche-action basée sur les mêmes principes.

Deux autres tentatives ont été effectuées en France dans des CP de milieu défavorisé.

L'une a eu lieu en 1982-1983, l'autre est en cours. Cette dernière concerne deux CP de quartiers populaires à Toulouse. L'un d'entre eux comporte une majorité d'enfants tsiganes, une minorité de nationaux et quelques enfants d'origine maghrébine.

Dans ce qui suit nous nous appuierons surtout sur l'expérience israélienne qui, du fait du nombre de classes concernées, de sa durée d'existence et de la reconnaissance institutionnelle dont elle jouit, offre la meilleure assise empirique.

LES FONDEMENTS THÉORIQUES

La démarche pédagogique mise en oeuvre dans les recherches-actions évoquées repose sur une pluralité de positions relatives à l'échec scolaire, l'école, l'apprentissage, la langue, etc. Nous nous limiterons ici à ce qui concerne les interactions sociales mises en oeuvre autour de l'écrit en vue de son appropriation par l'enfant.

L'attitude la plus répandue lors des débats concernant l'enseignement de la lecture consiste à centrer la réflexion sur la question des « méthodes de lecture ». Ceci revient, plus ou moins implicitement, à renvoyer la responsabilité des difficultés de l'enfant aux insuffisances des méthodes de lecture utilisées.

Cette façon très « technique » de poser le problème nous semble extrêmement réductionniste. En effet, limiter le problème des difficultés de l'enfant à la nature de l'input à lui présenter (plus ou moins phonétique ou sémantique) et/ou à la façon de le lui présenter (plus ou moins arbitraire ou fonctionnelle) ne permet en rien d'expliquer ce qui constitue le fait massif en la matière, à savoir que le plus gros du contingent des enfants qui peinent dans l'apprentissage de la lecture provient des milieux sociaux défavorisés.

Comment expliquer en effet qu'une méthode de lecture puisse avoir des effets socialement sélectifs ? On se perd en conjectures. De fait le problème n'est à peu près jamais posé en ces termes. Les deux ordres de fait que constituent la méthode et l'échec socialement défini constituent un impensé du domaine.

Les pédagogues débattent les méthodes tandis que les autres (administrateurs, praticiens et chercheurs en sciences sociales) butent sur le milieu social des enfants en difficulté. La division technique du travail conduit à disputer âprement de la maladie... sans se préoccuper de savoir qui est le malade et, partant, sans s'interroger sur les raisons qui font que *ce* malade a *cette* maladie.

À défaut d'une théorie d'ensemble permettant d'expliquer les difficultés d'apprentissage de la lecture (Fijalkow, 1986), on peut à tout le moins se demander si c'est bien la méthode de lecture en tant que telle qui fait problème aux enfants de milieu défavorisé. Nulle raison, selon nous, ne permet de le penser. Nul mécanisme explicatif ne relie méthode de lecture et difficultés socialement sélectives.

Ceci nous conduit à prendre pour position de principe que ce n'est pas la méthode de lecture au sens strict qui fait problème aux enfants de milieu défavorisé mais, plus généralement, ce que ces enfants vivent dans la classe et hors la classe lors de cet apprentissage.

Plus précisément, partant du *fait* que le problème des difficultés d'apprentissage de la lecture est un problème social, nous pensons que c'est d'abord dans l'ordre social et non pas technique qu'il faut chercher explications et solutions. La lecture constitue le terrain et l'enjeu de facteurs qui, dans leurs racines sont sociologiques. C'est ceux-ci qu'il convient donc de privilégier au départ.

En d'autres termes, il est impératif non seulement de mettre en relation la réflexion sur les méthodes et celle sur le milieu social des élèves, mais il faut de surcroît inverser la priorité et placer au point de départ de cette réflexion le milieu de l'enfant et non pas la méthode.

De l'adoption de cette position découle logiquement que la recherche-action mette l'accent sur les dimensions sociales de ce que nous posons prioritairement comme un problème social. À un problème social nous proposons donc une réponse d'ordre social.

Il se pourrait en effet que l'apprentissage de la lecture en situation scolaire soit un lieu de conflit entre l'identité sociale de l'enfant telle qu'elle résulte de son milieu socio-familial et l'identité sociale qui est exigée par l'école.

C'est dans un tel cadre théorique que se justifient un ensemble de pratiques pédagogiques consistant à favoriser au maximum les interactions sociales lors de l'apprentissage et en vue de celui-ci.

Dans un exposé qui se veut essentiellement pédagogique, nous nous bornerons à évoquer quelques unes de ces pratiques, sans être en mesure pour le moment ni de fournir un justificatif théorique explicite de chacune d'elles ni d'évaluer leur efficacité spécifique dans l'ensemble du champ causal.

LES DIFFÉRENTS TYPES D'INTERACTIONS SOCIALES

I. Enseignante — parents

Une proportion non négligeable des parents est analphabète ou illettrée et, pour cette raison, très engagée dans l'apprentissage de l'enfant.

Une rencontre tôt dans l'année entre les parents et l'enseignante permet à celle-ci d'établir un premier contact direct avec les parents. Le chercheur participe à cette rencontre.

Cette rencontre s'avère extrêmement importante pour sécuriser les parents vis-à-vis d'une démarche d'enseignement différente de celle qu'ils connaissent de par leur expérience antérieure.

Les inquiétudes des parents en début de CP sont habituelles : elles concernent l'adaptation de leur enfant à « la grande école » et sa réussite dans l'apprentissage de la lecture. Mais ces inquiétudes redoublent quand la rumeur publique porte à la connaissance des parents le fait que leur enfant est engagé dans une « expérience » pédagogique. La peur de le voir servir de « cobaye » est réelle et demande de claires explications.

L'enseignante, elle-même insécurisée par une démarche qu'elle connaît mal, et inquiète des réactions des parents, réclame donc au chercheur sa participation à cette première rencontre.

Il s'agit à cette occasion de fournir aux parents les explications qu'ils désirent mais, plus encore, de les associer à la démarche d'enseignement. On peut penser en effet que leurs craintes s'accroissent de la peur de ne pas savoir comment aider leurs enfants ou de celle de les aider *a contrario* du travail effectué en classe.

De ceci résulte, dans certains cas, l'institution d'une mini école des parents. Il s'agit ici de rencontres entre l'enseignante et les parents qui le désirent, rencontres au cours desquelles les parents prennent la place de leurs enfants et simulent avec l'enseignante le fonctionnement de la classe réelle.

De telles rencontres ont lieu en début d'année après la classe, une fois par semaine environ. Elles fournissent aux parents une sorte de vécu substitutif de la vie scolaire. Grâce à celui-ci, ils ont le sentiment de maintenir un certain contrôle sur l'apprentissage de leur enfant.

Quand l'enseignante pratique depuis plusieurs années la démarche pédagogique que nous préconisons, elle n'éprouve plus le besoin de la présence du chercheur mais sollicite plutôt celle de parents dont l'enfant a appris à lire de cette façon. Cette mesure s'avère la plus efficace pour les nouveaux parents.

L'achat de livres de littérature enfantine venant à la place du manuel de lecture ou la constitution d'une bibliothèque centre documentation (BCD) offre d'autres occasions de rencontres de l'enseignante avec le groupe des parents.

2. Parents-enfants

Les anniversaires des enfants sont généralement fêtés en classe avec la participation des parents de l'enfant concerné.

Les parents sont également conviés à venir à l'école pour participer à certaines fêtes du calendrier.

De manière plus précise et tout au long de l'année, les parents sont les destinataires privilégiés des activités d'expression écrite réalisées en classe.

Les occasions sont très variées :

— demande de fournitures scolaires qui, réalisée en groupe-classe, constitue le premier thème de l'année ;

— lettre collective de remerciements à un parent ayant fourni un gâteau d'anniversaire ;

— imprimés à propos d'une sortie : cirque, classe verte, etc. ;

— demande des ingrédients nécessaires pour confectionner une pizza en classe suivant la répartition décidée par les enfants dans chacun des groupes de travail ;

— cartes de fête ou invitations à venir à l'école à l'occasion de fêtes.

Les parents peuvent aussi, mais le cas est plus rare, adresser à la classe (enseignante inclus) des messages écrits. Leur réception fournit alors d'intéressantes situations de lecture fonctionnelle :

— recettes de cuisine ;

— programmes de télévision ;

— livres de littérature enfantine ;

— réponse à une lettre.

A la différence d'autres chercheurs (Chauveau, Rogovas-Chauveau et Gazal, 1984), nul travail n'a été effectué auprès des parents au domicile familial. L'aide apportée à la maison demeure donc une inconnue.

3. Enseignante-enfants

Partant, en début d'année, d'une organisation habituelle de classe dans laquelle la majeure partie des interactions a lieu entre l'enseignante et les enfants qu'elle désigne, on vise à parvenir aussi vite que possible à une organisation de classe décentrée par rapport à l'enseignante.

Le groupe-classe de départ va donc se trouver progressivement allégé des élèves capables de travailler de manière autonome. Ceux-ci travaillent

en groupes tandis que l'enseignante continue à oeuvrer avec le reste de la classe.

Chaque groupe comprend 4 ou 5 enfants.

Quand la totalité des élèves est constituée en groupes, l'organisation adoptée est celle des ateliers rotatifs.

Les diverses activités à réaliser (lecture, écriture, fiches, jeux de lecture, etc.) constituent autant d'ateliers par lesquels chaque groupe d'enfants passe tour à tour.

L'enseignante, au lieu de superviser l'ensemble des groupes et d'intervenir à la demande des enfants et donc de courir de table en table suivant le modèle habituel de « la serveuse de café », est affectée à l'un des ateliers.

Cette condition est importante car c'est du respect de celle-ci que découle la forme spécifique des interactions entre l'enseignante et les enfants. La règle étant acquise « qu'on n'appelle pas la maîtresse quand elle travaille avec un groupe », celle-ci peut dès lors se consacrer totalement au petit groupe d'élèves avec lequel elle travaille et développer avec eux un maximum d'interactions.

C'est dans cet atelier que s'effectue l'enseignement des stratégies de lecture et d'écriture. C'est également dans cet atelier qu'est évalué au jour le jour le niveau des acquisitions des enfants, au travers des interactions que suscite l'enseignante.

Les enseignantes travaillant de cette façon s'accordent pour dire que, passant environ un quart d'heure chaque jour ou chaque deux jours avec 4 ou 5 enfants uniquement, elles ont de chacun d'eux une image plus précise que celle qu'elles pouvaient avoir dans une organisation de classe traditionnelle.

Cette formule d'enseignement a l'avantage d'amener l'enseignante à avoir des interactions beaucoup plus équitablement réparties entre les élèves du fait du petit nombre d'enfants dont elle a à s'occuper simultanément. On sait en effet que, dans une classe conforme à l'organisation traditionnelle, les enfants de milieu populaire sont doublement défavorisés pendant la classe de lecture :

— Une recherche bien connue du CRESAS (Pardo, Duchein, Breton, 1974) montre que le nombre des interactions que les enfants de milieu défavorisé ont avec la maîtresse est inférieur à celui des enfants de milieux plus favorisés.

Peut-on interpréter ce fait en disant que ces enfants sont les mal aimés de la pédagogie ? Une autre recherche (Zimmerman, 1978) qui évalue précisément la dimension attraction-répulsion des enseignantes à l'égard de ces enfants invite à le penser.

D'autres recherches effectuées plus récemment à Toulouse (Albert, 1985a, b) appréhendent différemment la question. Examinant en effet comment intervient l'enseignante en vue de permettre à un enfant d'identifier un mot sur lequel il bute en lecture orale, elles montrent que la nature de l'aide varie suivant le statut scolaire de l'enfant (bon élève/mauvais élève).

On peut craindre, sur cette base, que les enfants de milieu défavorisé soient non seulement les mal aimés, mais aussi les mal aidés du CP.

4. Enfants-enfants

Pendant qu'un groupe travaille avec l'enseignante, les autres groupes effectuent sans contrôle diverses activités et ceci pendant environ 1 heure 45 sur un total quotidien de 2 heures.

Les tâches à réaliser sont le plus souvent individuelles (lecture d'un livre, écriture d'un texte, travail sur fiches), parfois elles sont collectives (jeu de lecture, etc).

Deux caractéristiques inhabituelles de ces activités sont à souligner :

— Une entière liberté de choix.

Chaque groupe de travail a à sa disposition un panier dans lequel se trouve le matériel permettant l'activité propre à cet atelier. Chaque matériel n'existe qu'en un seul exemplaire.

Le matériel est aussi varié que possible : contenu, présentation, couleurs, degré de difficulté.

— Une entière liberté d'action.

L'enfant est laissé libre de prendre le matériel pendant le temps qu'il le désire, de le laisser pour en prendre éventuellement un autre, de choisir un matériel facile ou difficile, etc.

Ce qui facilite cette liberté est l'absence totale de contrôle de la part de l'enseignante, à quelque moment que ce soit de l'exécution de cette activité. L'enfant ne montre pas à l'enseignante le travail qu'il a réalisé dans cette situation.

Les enfants sont évidemment libres d'avoir entre eux autant d'échanges qu'ils le souhaitent. Ils utilisent largement cette possibilité ; le niveau de bruit de la classe en témoigne, mais c'est un bruit qui s'apparente davantage à celui d'une ruche qu'à celui d'une cour de récréation ; c'est le bruit naturel de personnes qui travaillent ensemble.

Les interactions qui s'instaurent entre enfants sont spontanées dans la mesure où la majorité des activités sont à réaliser individuellement.

À défaut d'une observation systématique qui serait à conduire, il est difficile de décrire la forme précise que revêtent les interactions qui s'instaurent alors. Parmi les interactions que nous avons remarquées pour apparaître assez fréquemment, nous avons noté :

— des interactions pour faire partager à l'autre son plaisir en lui montrant ce qui le provoque : image d'un livre, travail réalisé, etc. ;

— des interactions répondant à une demande d'aide : dans la mesure en effet où l'enseignante ne peut être sollicitée, l'enfant qui ne parvient pas à résoudre seul une difficulté fait appel à un de ses voisins pour en venir à bout. Ceci peut aller jusqu'à une sorte de tutorat ;

— des interactions coopératives ou symétriques : des enfants se mettent ensemble pour lire un livre, remplir une fiche, etc. ;

Il semble à une observation superficielle de ce type de situation que les interactions les plus fréquentes soient celles qui concernent deux enfants : l'enfant s'adresse plutôt à son voisin qu'à plusieurs enfants.

Il apparaît par ailleurs que si les interactions spontanées sont nombreuses et harmonieuses, il n'en est pas de même pour les interactions imposées.

Quant une tâche est confiée collectivement à un groupe d'enfants, tâche comportant par exemple un travail d'écriture, le partage des rôles pose des problèmes difficiles. Dans ce cas, les conflits ne sont pas rares, au moins en début de réalisation ou lors des premières tentatives de travail collectif. Ici aussi des observations précises devraient être réalisées. Nous essayons actuellement de composer les groupes de travail en nous appuyant sur les données fournies par un test sociométrique réalisé périodiquement.

L'importance des interactions spontanées entre les enfants dans une situation scolaire est connue de longue date.

On sait par exemple que dans une classe unique les plus jeunes s'approprient souvent des informations destinées aux enfants plus âgés. C'est ainsi que des enfants de section enfantine peuvent beaucoup apprendre en

lecture en s'intéressant à ce que font les plus grands. C'est sans doute à de telles interactions spontanées qu'il faut attribuer le bénéfice connu qu'il y a pour un enfant de moindre niveau à appartenir à un groupe hétérogène et, inversement, la stagnation ou la régression qui résulte de sa participation à un groupe de niveau homogène au sien.

Le copiage et le soufflage sont, dans une pédagogie traditionnelle, des formes bien connues et réprimées d'interactions spontanées entre enfants.

Dans l'organisation de classe décrite dans ce texte, il est évident que des comportements tels que le copiage ou le soufflage n'apparaissent pas puisque les conditions qui leur donnent naissance n'existent pas.

De manière générale, l'impression est que les rapports de compétition n'ont plus cours. Ils sont remplacés par un début, timide sans doute mais néanmoins réel, de rapports de coopération.

Le fait que le travail réalisé en atelier ne donne pas lieu à une notation et ne soit même pas montré à l'enseignante, ce qui constitue une forme subtile de contrôle, en est sans doute largement responsable. L'enfant ne travaille ni pour la note, ni pour l'enseignante mais pour lui-même, et ceci change considérablement son rapport aux autres.

En l'absence de situations où l'enfant a à comparer son niveau d'efficience à celui des autres enfants de la classe, il n'a pas lieu de développer de sentiments ni de supériorité ni d'infériorité. Les autres sont perçus comme des pairs et non comme des rivaux plus ou moins talentueux.

5. Enfant(s) — texte écrit

Il existe une catégorie particulière d'interactions sociales dans le cas de l'apprentissage de la lecture, les interactions qui s'établissent progressivement entre le texte écrit et le lecteur : le questionnement de celui-ci par celui-là et les réponses qu'il en retire.

Le texte écrit est en effet, il faut se garder de l'oublier, un message produit par une personne à l'intention d'une autre personne.

La lecture, en tant que situation de communication différée, connaît donc une forme particulière d'interactions.

Ceci renvoie à la nécessité que les textes proposés aux enfants soient de vrais textes et que ce qui est demandé aux enfants soit de procéder à une vraie lecture.

Pour permettre un maximum de variété dans les interactions du lecteur avec le texte, il est souhaitable d'utiliser des textes aussi divers que possible. Que l'enseignante de la classe soit l'auteur universel de tous les textes proposés aux enfants, livres exceptés, serait évidemment appauvrissant. Pour favoriser la diversification nécessaire des auteurs, la décision a été prise, dans les classes dont nous parlons, de demander aux enseignantes de signer les textes dont elles sont l'auteur.

Dans une pédagogie traditionnelle l'enseignante apparaît, de manière très différente, comme le « gardien du texte ».

— Elle intervient en effet au moment du choix du texte dans la mesure où c'est elle qui décide de ce qui va être lu à un moment donné par un enfant donné.

— Elle intervient également lors de la lecture du texte par le biais de ses interventions correctrices, imposées (lecture orale) ou sollicitées (lecture silencieuse).

— Elle intervient enfin par le biais du jugement de valeur qu'elle émet souvent après exécution de la lecture par l'enfant.

Il résulte de ceci que, dans la situation de classe habituelle, les interactions entre l'enseignante et l'enfant l'emportent largement sur les interactions entre le texte et l'enfant.

On peut craindre que, dans de telles conditions, un authentique rapport de lecture de l'enfant avec le texte ait des difficultés à se développer. Le risque est en effet que l'enfant comprenne l'acte de lire non pas comme la réception d'un message langagier, mais comme l'exécution docile d'un acte arbitraire, conformément aux exigences d'un adulte tout puissant.

L'interventionnisme de l'adulte peut donc faire obstacle au développement de la clarté cognitive en amenant l'enfant à développer des représentations erronées de l'acte de lire. Il peut aussi empêcher l'apprentissage si l'enfant, perpétuellement dérangé dans ses efforts, ne dispose pas de la possibilité de chercher et de découvrir en son temps et à son rythme. Peut-être certaines différences entre lecture et mathématiques comme entre milieux sociaux trouvent-elles ici certaines conditions d'existence.

Lors des activités effectuées en atelier dans les classes analysées, les interactions de l'enfant avec le texte écrit ne sont ni dominées, ni systématiquement médiatisées par les interactions de l'enfant avec l'enseignante.

La possibilité ainsi offerte à l'enfant de développer des interactions authentiques avec le texte écrit nous apparaît à nouveau comme un facteur susceptible de conduire à un apprentissage réussi de la lecture.

6. Le chercheur

Le chercheur lui-même est, dans la phase initiale un élément du système interactif que nous décrivons.

Au cours de celle-ci, il intervient en effet auprès de l'enseignante (une réunion de travail par semaine toute l'année), auprès des parents (lors de la rencontre de début d'année) et auprès des enfants (il joue un rôle d'auxiliaire pédagogique de l'enseignante en participant à la classe une fois par semaine toute l'année).

CONCLUSION

La démarche pédagogique mise en oeuvre institue de nouvelles relations sociales entre les acteurs du système et, par suite, des interactions de nature différente.

Du fait du nouveau rôle qu'elle remplit, l'enseignante apparaît comme une technicienne de l'accès à l'écrit (celle qui enseigne des stratégies) et comme une initiatrice au plaisir du texte (des histoires lues aux enfants aux livres lus par les enfants dans la classe).

N'intervenant plus systématiquement lors des activités de lecture, elle n'a plus ce rôle de contrôle et de juge qu'elle assume généralement lors de la leçon de lecture.

Les relations des élèves entre eux n'ont plus le caractère farouchement compétitif et individualiste qu'on leur connaît dans la pédagogie classique. Des formes de coopération apparaissent.

Les rapports de l'enfant au texte enfin prennent le dessus sur les rapports de l'enfant avec l'enseignante lors de l'activité de lecture.

L'apprentissage de la lecture conçu jusqu'ici, dans la perspective d'une psychologie individualiste, comme une question d'ordre purement individuel, se révèle être, à la réflexion, une question d'ordre social.

L'apprentissage de la lecture n'est pas un apprentissage de laboratoire qui se déroulerait sous vide, un problème d'ordre technique qui ne relèverait que de compétences cognitives telles que le langage, la perception ou la mémoire.

L'apprentissage de la lecture, en fait, est un apprentissage social. L'enfant n'apprend pas seul ni à côté mais avec d'autres enfants et entouré d'adultes, parents et enseignante.

Cette dimension sociale de l'apprentissage de la lecture ne doit plus être ignorée. Elle existe dans la pédagogie traditionnelle, mais pas nécessairement en faveur de tous.

En nous appuyant sur cette dimension, en nous efforçant de développer un maximum d'interactions, nous pensons réduire les conflits culturels que certains enfants vivent sans doute lors de cet apprentissage.

Notre espoir ce faisant est de nous rapprocher encore un peu plus de nos objectifs : mieux comprendre en quoi consiste l'apprentissage de la lecture en situation scolaire et faire en sorte qu'il soit réussi par tous les enfants.

BIBLIOGRAPHIE

Albert (J.). Analyse des comportements pédagogiques pendant la leçon de lecture au Cours Préparatoire. *Les Dossiers de l'Éducation*, 1985 a, 8, 67-81.

Une approche psychopédagogique de l'enseignement de la lecture au Cours Préparatoire. Thèse de 3e cycle. Université de Toulouse-le Mirail, 1985 b.

Chauveau (G.), Rogovas-Chauveau (E.) et Cocal (M.). Lire en famille : des familles immigrées et l'apprentissage de la lecture, in *Ouvertures : l'école, la crèche, les familles*. L'Harmattan-INRP, 1985.

Downing (J.) et Fijalkow (J.). *Lire et Raisonner*. Toulouse, Privat, 1984.

Fijalkow (J.). *Mauvais lecteurs, pourquoi ?* Paris, PUF, 1986.

Pardo (A.M.), Duchein (C.) et Bretto (J.). Performances en lecture au Cours Préparatoire : Participation à la classe et milieu d'origine des élèves. *Recherches Pédagogiques*, 1974, 68, 49-81.

Zimmerman (D.). Un langage non verbal de classe : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers. *Revue Française de Pédagogie*, 1978, 44, 46-70.

LES ÉCOLES DE DEVOIRS DANS LA PRÉVENTION DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Véronique Marissal
Coordination des Écoles de devoirs, Bruxelles

Au début des années 1970 apparaissent en Belgique des « écoles de devoirs ». Contrairement à ce que leur nom pourrait laisser croire, elles sont indépendantes de l'école et fonctionnent en dehors du temps scolaire.

Situées dans les quartiers dits populaires, elles proposent aux enfants aide scolaire, animation, ateliers créatifs.

HISTORIQUE

À la fin des années 60, en Belgique (comme en Europe) on assiste à une remise en question générale du système scolaire et à la recherche de nouvelles formes d'intervention sociale, culturelle et pédagogique. Des enseignants au sein de mouvements pédagogiques, des travailleurs sociaux, des animateurs vont se pencher sur le « problème » de l'école, rechercher des solutions de rechange.

À cette époque, la politique gouvernementale de regroupement familial pour les travailleurs migrants ainsi que l'apparition massive d'enfants étrangers dans les classes vont mettre en évidence les difficultés que rencontre l'école à tenir compte des spécificités culturelles et linguistiques de ces enfants. Confrontés aux problèmes de leur scolarisation, les animateurs de quartier, de maisons de jeunes, d'ateliers créatifs, de mouvements culturels, politiques et syndicaux vont être amenés souvent à la suite d'une demande d'aide des parents à rechercher des « solutions ». C'est dans ce cadre, qu'il faut replacer la naissance des Écoles de devoirs (EDD) et toute leur diversité.

En Italie, dans les années 60, à l'initiative d'un prêtre, Don Lorenzo Milani, les « dopa scuola », écoles parallèles proposant de soutenir les enfants de milieu populaire dans leur scolarité à partir de leur vécu socio-culturel, peuvent être considérées comme étant à l'origine des premières Écoles de devoirs.

En Belgique, ces institutions, de caractère public ou privé, s'adressant à des jeunes de 3 à 18 ans, apparaissent au début des années 1970. Elles ont pour objectif, en dehors du système d'enseignement traditionnel, le soutien scolaire en vue de la prévention de l'échec et des phénomènes d'exclusion sociale qui en résultent. Il y en a aujourd'hui environ 200 dans

la partie francophone du pays. Un tiers d'entre elles sont situées en milieu rural, les autres se concentrent dans les villes et essentiellement à Bruxelles où on en recense 73 en 1989.

Dans les années 80, les EDD vont se regrouper en coordinations régionales et en une Fédération francophone des Écoles de devoirs, pour mieux s'affirmer sur le plan institutionnel et participer aux réflexions sur les politiques éducatives. Elles veulent être partenaires dans la recherche de modifications significatives des pratiques dans l'école.

L'augmentation de leur nombre est un des signes tangibles du malaise de plus en plus grand au sein de l'école face à l'échec scolaire, cet échec qui est précoce, important (il touche un grand nombre d'enfants et ce dès les premières années d'école) et sélectif, les milieux défavorisés étant les plus touchés.

LES ÉCOLES DE DEVOIRS (EDD) À BRUXELLES

Une recherche menée dans le cadre d'une collaboration entre la Coordination des Écoles de devoirs de Bruxelles et Lire et écrire Bruxelles (réseau régional d'alphabétisation) nous servira de base pour approcher ce que sont les EDD (leur localisation, leur public, leurs objectifs, leurs activités, leurs partenaires, ...).

Associations sans but lucratif, service public ou associations de fait, certaines EDD se consacrent exclusivement à l'aide aux devoirs ; les autres s'insèrent dans un centre de créativité, une association d'éducation permanente, une maison de quartier, une maison des enfants, un centre d'entraide, un foyer culturel, une bibliothèque, un centre de (pré)formation professionnelle, un centre syndical, un centre social, une maison médicale...

À Bruxelles, elles sont concentrées dans l'axe industriel de la ville et, de manière générale, dans la zone d'habitat vieilli et dégradé, essentiellement occupé par une population à très bas revenus et donc très faible sur le marché du logement (immigrés, retraités...). Cette même concentration s'observe pour les activités d'[illegible] Ainsi 8[illegible] [illegible]tres se localisent dans les limites du p[illegible]ont par la Fondation Roi Baudouin pour l'étude des quartiers défavor[illegible] de l'agglomération bruxelloise.

Très généralement, et ceci étant évidemment lié aux caractéristiques de revenus des habitants des zones concernées, la localisation des EDD présente une forte corrélation avec le pourcentage d'ouvriers et d'étrangers (les immigrés représentent le tiers environ des ouvriers de l'agglomération et en moyenne le tiers le moins qualifié et le moins rémunéré de cette couche socio-professionnelle tendanciellement déjà très touchée par les problèmes d'analphabétisme et de sous-scolarisation).

LE PUBLIC

Les EDD implantées dans ces quartiers accueillent donc des enfants issus pour la plupart du milieu populaire. On y retrouve un pourcentage important d'enfants d'immigrés (marocains, turcs, espagnols, italiens...) parmi lesquels des enfants de réfugiés (arméniens, araméens, kurdes, latino-américains, vietnamiens...).

Les 45 EDD interrogées dans le cadre de l'enquête accueillaient ensemble quelque 1650 enfants (ce qui doit faire, par extrapolation, plus de 6000 enfants pour l'ensemble de la région francophone). Actuellement, certaines ouvrent leur porte aux enfants à partir de 3 ans. La volonté de prévention de l'échec scolaire les amène à orienter leurs projets prioritairement en fonction des plus jeunes.

L'une des premières demandes qui se présente dans les premiers contacts avec les enfants (et les parents) est une aide à la réalisation des devoirs scolaires (ou « travaux à domicile »). Le devoir fait partie de la réalité quotidienne de l'enfant et il est, pour les écoles de devoirs, un outil « d'approche » de la population et du milieu scolaire.

Les enfants connaissent de gros retards au niveau de la langue orale et écrite. La diversité de leurs cultures familiales, le fait qu'ils fréquentent différentes écoles du quartier font que l'EDD devient un lieu intéressant d'échanges et de confrontation entre des univers culturels, des modèles institutionnels et pédagogiques différents.

L'activité de « soutien scolaire » prend une place importante dans le programme de ces associations. Elle n'est cependant pas la seule à être proposée. À Bruxelles et pour les 45 EDD concernées par la recherche que nous avons menée, 76 % sont organisées dans des associations proposant d'autres activités. Il s'agit de permanences sociales, juridiques, médicales, de cours d'alphabétisation, de cours de langue, de formation sociale, de cours de couture, etc.

LES ANIMATEURS

L'encadrement des enfants est assuré par des animateurs qui pour la plupart travaillent bénévolement (plus de 50 %) ou sous statuts précaires (30 %). La majorité de ces animateurs sont belges (70 %), mais des jeunes issus de l'immigration commencent à y travailler. Ces derniers connaissent mieux la situation des enfants d'immigrés pour l'avoir eux-mêmes vécue et peuvent éventuellement aider les animateurs belges dans l'approche des difficultés qu'affrontent les enfants. Le fait d'avoir dans l'équipe des personnes qui connaissent la langue parlée par les parents peut être également un réel atout.

Les animateurs rémunérés ont principalement une formation sociale (assistants sociaux), contrairement aux bénévoles qui s'avèrent être surtout enseignants. On trouve également un nombre important d'étudiants (de futurs assistants sociaux, éducateurs, instituteurs) qui viennent faire un stage au cours de leurs études. Ce type de stage permet une approche des réalités quotidiennes des enfants de milieu populaire.

Vu les statuts des travailleurs, l'instabilité des équipes d'animateurs apparaît comme un des problèmes les plus aigus. La diversité des qualifications quant à elle peut être des plus fructueuses, d'autant que le travail effectué est lui aussi très diversifié.

LES ACTIVITÉS

Ouvertes de 2 à 6 jours par semaine, les EDD proposent des activités après l'école (généralement 2 heures par jour, sauf les mercredi après-midi et samedi où les enfants n'ont pas d'école et où elles sont ouvertes plus longtemps). Généralement, l'enfant vient directement de l'école pour y faire ses devoirs.

Aide aux devoirs et rattrapage

Le devoir (ou travail à domicile) est une pratique généralisée et il n'est pas rare de voir un enfant y travailler quotidiennement pendant 2 heures. L'EDD lui propose un espace pour les réaliser, du matériel (dictionnaires, grammaires, livres, papiers...) et une aide (en moyenne un animateur pour 5 enfants).

Les enfants ne venant pas nécessairement de la même école (et les écoles n'appliquant pas les mêmes méthodes), n'étant pas dans une même année, l'animateur doit passer d'une méthode de lecture à l'autre, d'un devoir de soustractions à l'analyse grammaticale d'une phrase, de la révision du son « en/an » à un problème de système métrique. Une véritable gymnastique cérébrale !

Souvent, la demande d'aide est avant tout affective : tel enfant qui pourrait réaliser son devoir seul, ne le commence qu'une fois un animateur près de lui. Et le temps est bien court pour aborder tous les devoirs ! Ce devoir nous amène directement au cœur du problème de l'échec scolaire : il en est un révélateur.

À côté des enfants qui peuvent presque se débrouiller seuls, d'autres viennent uniquement pour que leur devoir soit terminé quelle que soit leur compréhension, les réponses obtenues, et le moyen d'y parvenir (« copiage », demande des réponses à l'animateur, à un plus grand) ; le devoir est devenu

pour eux une épreuve à laquelle ils ne peuvent échapper. Ceux-là refuseront l'explication proposée par l'animateur.

D'autres ne s'en sortent pas du tout, tant les lacunes sont importantes. Les animateurs sont dans de nombreux cas amenés à envisager l'organisation de rattrapages individuels pour reprendre alors avec l'enfant des notions de base (jeux pédagogiques, exercices complémentaires, logopédie).

Et puis, il y a les enfants qui ne veulent plus faire leurs devoirs et qui souvent ne viennent pas ou plus à l'EDD. Quand ce n'est pas l'EDD qui ne peut les accueillir, parce qu'il y a ceux qui font leurs devoirs et qu'on ne peut déranger...

L'EDD tente donc de soutenir les enfants dans leur scolarité par l'exécution de « produits » directement issus des exigences de l'école, de restaurer la confiance des enfants en eux-même (leur travail essentiel n'est-il pas de montrer aux enfants qu'ils ont leur mot à dire et que l'école, malgré leurs difficultés, ne doit pas être vécue comme une fatalité ?)

Le devoir et le temps qu'on y consacre nous amènent à nous poser quelques questions quant à notre rôle par rapport à cette école dont on voudrait voir les pratiques changer. Ne devenons-nous pas une deuxième école, une super-étude ? Est-ce notre rôle ? N'est-ce pas plutôt celui de l'école ?

On peut se demander quelle place occupe le devoir (dont nous ne maîtrisons ni le contenu imposé par l'école et souvent sans rapport avec le vécu de l'enfant, ni l'évaluation) dans la dynamique de l'échec scolaire. En effet, les enfants en situation d'échec mettent plus de temps à réaliser leurs devoirs. En plus, on les voit astreints à terminer ce qu'ils n'ont pas su terminer en classe (parce qu'ils ont été trop lents ou parce qu'ils n'ont pas compris), à corriger ce qui a été mal fait (ce sont évidemment eux qui ont les plus grosses corrections) ou à effectuer une punition parce qu'ils n'ont pas été « sages » ou parce qu'ils n'ont pas fait leurs devoirs.

Quant à l'objectif « rattrapage », il est souvent inaccessible vu le niveau des enfants.

Les ateliers créatifs et autres activités

Rapidement, des animateurs ont fait le constat des limites de l'aide aux devoirs pour les enfants. Comment en deux heures atteindre l'objectif qu'un enseignant n'atteint pas en une journée ? Ils se sont rendu compte que c'était là un moyen nettement insuffisant pour l'insertion scolaire.

C'est ainsi que d'autres activités ont été proposées aux enfants, parmi lesquelles les ateliers créatifs. Ils permettent à l'enfant de se structurer, de

retrouver ses potentialités, de s'exprimer, de se resituer dans une situation où il n'est plus dans un schéma comparatif.

Cela va des bricolages (modelage, sculpture, masques, marionnettes) à la peinture, de la réalisation d'une pièce de théâtre ou d'un film vidéo (qui peuvent être présentés à l'école !) à une exposition de l'ensemble des réalisations (avec invitations aux parents, aux enseignants, au quartier), à la création d'un journal. Il peut aussi s'agir d'ateliers de lecture (raconter, lire, imaginer une histoire, la jouer) et d'ateliers d'écriture.

Toutes les EDD n'organisent pas l'ensemble de ces activités, mais rares sont celles qui ne font que du soutien scolaire par le devoir. Certaines sont plus pédagogiques, d'autres plus sociales et d'autres plus culturelles. Leur point commun est que, bien que travaillant sur le devoir, elles ne veulent pas devenir institutions de déchargement.

L'EDD ne veut pas être un lieu destiné à prendre en charge les actions et les carences de l'institution scolaire, ni à remplacer les parents. Elle se veut également lieu d'analyse des mécanismes de l'échec scolaire, lieu de recherche de solutions aux difficultés scolaires.

C'est pourquoi, au-delà des activités proposées (et dans la mesure de ses possibilités vu le peu de moyens disponibles !), elle agit avec d'autres partenaires. Parce qu'en ne s'attaquant qu'à l'échec, on ne s'attaque qu'aux symptômes et non aux causes.

LES PARENTS

Si l'école est un des principaux intervenants dans l'éducation des enfants, le milieu familial constitue le premier cadre de référence par rapport auquel l'enfant se structure. C'est là qu'il fait ses premières expériences. Pour les enfants de milieu populaire plus que pour d'autres, l'entrée à l'école sera une rupture par rapport aux attitudes, façons de vivre, règles, valeurs apprises dans la famille. L'EDD va devoir jouer un rôle de relais entre l'enfant et l'école à laquelle il est bien obligé de s'adapter, mais aussi entre l'enfant et sa famille.

En effet, l'EDD ne doit pas devenir un deuxième lieu d'acculturation pour l'enfant (nous entendons par acculturation le processus par lequel une personne est amenée à assimiler des valeurs culturelles d'un autre groupe et à perdre celles de son groupe d'origine, notamment par la dévalorisation par l'autre groupe des références socio-ethnolinguistiques de cette personne). Rencontrer les parents, découvrir le cadre de vie de l'enfant, revaloriser par ces échanges l'enfant et sa famille, les amener à reconnaître leur rôle d'éducateur, les aider dans leur approche de l'école, c'est amener la distance qui sépare les parents de l'école à diminuer.

Tout en prenant en charge un rôle d'auxiliaire pédagogique auprès des enfants, l'animateur d'EDD ne devrait en aucun cas prendre la place des parents. Dans un premier temps, il s'agit de créer un climat de confiance (un espace de paroles) pour permettre aux parents de venir quand ils veulent à l'EDD. Dans un second temps, on peut éventuellement envisager de les amener à suivre le travail scolaire de leur enfant par le Journal de classe (journal dans lequel sont repris les travaux à faire à domicile, mais aussi les informations venant de l'école) ou le bulletin (dont le jargon, faut-il le dire, est souvent d'accès difficile). Cela les amène à s'interroger sur l'école, l'EDD, leurs rôles respectifs. Dans ces contacts, on ne peut négliger le contexte dans lequel vivent ces familles : précarité économique, chômage, niveau d'instruction, culture. Les objectifs que l'on veut atteindre avec les parents doivent en tenir compte. En effet, il existe, en fonction du contexte, des conditions de développement et d'apprentissage plus favorables les unes que les autres.

Dans ce type de travail, nous sommes également amenés à aborder d'autres problèmes que ceux purement scolaires : santé, logement, chômage. L'équipe des animateurs fixe alors les limites de son travail et oriente les parents vers d'autres services plus compétents. Où s'arrête en effet le travail de l'EDD ? Que sommes-nous capables de prendre en charge ?

Dans les faits, les contacts avec les parents sont souvent difficiles. Nombreux sont les animateurs qui considèrent ces contacts comme relevant d'un travail de longue haleine dont les résultats se font parfois longtemps attendre. Aussi, les contacts sont le plus souvent occasionnels et individuels.

Dans la plupart des associations, les parents doivent inscrire leur enfant à l'EDD. C'est là une occasion pour l'animateur de les rencontrer, de leur expliquer le travail qui se fera pendant l'année avec l'enfant, de leur parler de ce qu'on attend d'eux, de leur laisser la possibilité de revenir (la mise en confiance dès le premier entretien est donc indispensable). Souvent, cette rencontre est suivie au cours de l'année par une visite dans les familles et à la fin de l'année par une dernière réunion de « bilan ». D'autres occasions de les rencontrer peuvent se présenter en cours d'année : la préparation à une réunion de parents organisée par l'école, l'accompagnement des parents à celle-ci.

De façon plus générale, les parents sont contactés lorsque l'animateur découvre chez l'enfant des besoins ou des difficultés particulières sur le plan scolaire (échecs, problèmes comportementaux). L'animateur cherche d'abord à permettre à l'enfant de se sentir soutenu par ses parents.

Les activités destinées à un groupe de parents sont beaucoup plus rares. Ils peuvent être invités à une fête (c'est souvent l'occasion pour eux de découvrir ce qui a été fait par leur enfant), ils assistent à une représentation

théâtrale, visitent l'exposition de dessins ou regardent le film réalisé en cours d'année.

Parfois, une participation plus active leur est demandée. Des pères aident au déblaiement d'un espace de jeux, des mères aident à la réalisation de costumes qui seront utilisés pour le cortège de la fête de quartier, d'autres préparent des gâteaux. Il arrive également que des parents soient invités à des séances d'information sur un thème (éducation, santé, école). Mais les animateurs constatent que les parents viennent rarement à ce type de réunions.

Si dans certains cas les objectifs sont atteints, souvent les animateurs sont déçus et découragés du peu de résultats obtenus. Outre les raisons matérielles (rotation du personnel, manque de temps et de moyens), les difficultés évoquées par les animateurs sont relatives aux parents eux-mêmes. Ce sont :

- l'analphabétisme ou la faible scolarité de ceux-ci ;
- leur incompréhension des rouages de notre société, de l'école ainsi que de leurs droits et possibilités d'action par rapport à celle-ci ;
- le sentiment de rejet de ces personnes qui sont trop renfermées sur elles-mêmes ;
- l'indifférence de celles-ci par rapport à l'école ou la fatalité née de l'incompréhension de l'échec ;
- les différences culturelles.

Ces problèmes font régulièrement l'objet d'échanges entre animateurs, notamment au sein de la Coordination des Écoles de devoirs de Bruxelles. Celle-ci insiste d'ailleurs dans sa plate-forme (réalisée par un ensemble d'animateurs de différentes EDD) pour que chaque équipe ait bien réfléchi avant toute tentative de contacts avec les parents :

- aux objectifs qu'elle poursuit en entamant cette démarche ;
- à la place qu'elle veut laisser aux parents dans l'EDD ;
- à l'image qu'elle a des parents ;
- à l'image qu'elle donne d'eux aux parents ;
- aux limites respectives de la responsabilité des parents, de l'école et de l'EDD.

Nous y ajouterons la nécessité d'avoir une bonne connaissance de la population avec laquelle nous travaillons : son contexte économique et social, ses caractéristiques culturelles, et notamment les modes d'expression et de communication de celle-ci.

Nous constatons que pour les parents, les contacts réguliers avec un même animateur instaurent un climat de confiance ; qu'une personne intermédiaire peut aider le dialogue (un interprète par exemple) ; qu'un cours d'alphabétisation organisé dans la même maison peut encourager ce type de rencontre et qu'une permanence sociale est un lieu où ils viennent plus facilement se confier.

Nous remarquons en outre que pratiquement — et ce contrairement aux intentions affichées de valorisation des parents — ceux-ci sont souvent perçus en terme de manque. On entend encore trop souvent comme seul discours que l'enfant ne trouve chez lui aucune stimulation (on le laisse jouer dans la rue, on le met devant la TV, il n'a pas de livre), qu'il n'a pas chez lui d'exemples valorisants, que les parents se désintéressent de l'école. De fait, les rencontres s'organisent d'abord autour de « problèmes à résoudre » qui peuvent se résumer dans certains cas à un monologue de l'animateur (vous devriez...).

Par ailleurs, si souvent les animateurs critiquent le décalage qui existe entre ce que l'école attend des parents et ce qu'ils sont réellement en mesure de prendre en charge, nous sommes tentés de leur renvoyer la question : ne se passe-t-il pas quelque chose de similaire quand nous voulons faire « participer activement » ces parents au suivi scolaire de leurs enfants ? Nous pensons notamment aux problèmes de communication liés à la langue, mais aussi à la relation qu'ils ont avec leur enfant, à la « peur » qu'ils ont de ne pas être entendus).

Si la plupart des parents viennent rarement (ou pas du tout) aux réunions et si, quand ils viennent, c'est d'abord avec une autre demande, nous pensons qu'il ne faut pas en déduire hâtivement que le problème scolaire est secondaire pour eux. Peut-être est-il au contraire très (trop) préoccupant ? Le désir de réussite au travers de leurs enfants est souvent important. L'école, c'est arriver, c'est assurer une situation meilleure que celle qu'on a soi-même vécue. Elle constitue un investissement lourdement chargé affectivement. L'échec n'en est que plus durement ressenti.

L'inscription de leur enfant dans une EDD n'est-elle pas justement une preuve tangible de cet intérêt, plutôt qu'une démission comme le perçoivent des animateurs ?

L'ÉCOLE

Pour diminuer la distance qui sépare les familles de l'école, l'EDD doit également établir des contacts avec celle-ci : non seulement les enseignants, mais également l'ensemble des partenaires du système scolaire (les instituteurs, les directeurs d'école, les inspecteurs de l'enseignement, les pouvoirs organisateurs, les centres psycho-médico-sociaux). Ces collaborations se situent à deux niveaux : un niveau individuel (celui de l'enfant, de ses parents et de son école) et un niveau plus institutionnel (travail de réflexion, de formulation de propositions de modifications avec les autres partenaires de l'école).

Les EDD sont aussi amenées à agir avec les écoles tout en développant un point de vue critique à leur égard. Il s'agit de gérer avec prudence ce qui apparaît comme une contradiction. Idéalement, il faudrait que les animateurs puissent d'une part avoir une connaissance suffisante du fonctionnement du système scolaire, et d'autre part la possibilité d'expliciter aux autres partenaires la spécificité de leur travail.

Sur le terrain (toujours selon l'enquête), les animateurs en sont arrivés petit à petit de « l'opposition dure » (rien ne sert de travailler avec une école avec laquelle nous ne sommes pas d'accord) à un choix de collaboration constructive (pour changer l'école, il faut passer par des collaborations). On retrouve aujourd'hui à côté d'EDD qui refusent tout contact avec l'école (elles deviennent plus rares), des EDD qui collaborent étroitement avec celle-ci. Ces différentes attitudes retracent les différentes étapes du rapport des EDD et de l'école dans leur histoire.

Les EDD appellent à des modifications significatives des pratiques au sein de l'école qui produit l'échec. Elles veulent amener l'école à être proche des réalités du quartier, des parents, des enfants. Elles cherchent à revaloriser aux yeux de l'école tant les enfants que leurs parents.

Généralement, les rencontres se font entre l'animateur et les enseignants de chaque enfant (surtout si l'enfant est en difficulté). L'animateur se met au courant des méthodes utilisées, des problèmes de l'enfant en classe. Ces rencontres permettent une prise de connaissance du travail de l'un et de l'autre. Elles peuvent mener à des négociations sur le type de devoirs proposés à l'enfant, sur le thème des rédactions, et même sur des « contrats » (l'enfant n'a plus de devoirs mais se rend à l'EDD pour renforcer son apprentissage de la lecture).

Au-delà de ce travail, et en accord avec leurs objectifs, les animateurs participent à des rencontres pédagogiques avec des enseignants, des inspecteurs. Une EDD organise des formations à des techniques de créativité destinées aux enseignants. D'autres proposent des animations dans les écoles :

un atelier journal, des animations lecture, des animations théâtre. L'EDD devient terrain d'expérimentation et d'innovation pédagogique.

Il faut noter que ce type de collaboration ne se fait pas sans difficultés. Aux problèmes matériels déjà évoqués s'ajoute le fait que les EDD n'ont pas de statut reconnu officiellement pour pénétrer dans l'école. Et, nous l'avons déjà signalé, c'est afin de renforcer leur poids au niveau institutionnel que celles-ci se sont regroupées en coordinations régionales.

Dans le cadre de ces collaborations, la Coordination des EDD de Bruxelles a développé un certain nombre de projets. C'est ainsi qu'elle organise depuis quelques années des stages pour les étudiants d'écoles normales (futurs instituteurs). Ces stages permettent aux futurs enseignants de prendre conscience, par un travail en EDD, de l'ampleur de l'échec scolaire, de la réalité des enfants de milieu populaire.

D'autre part, elle propose des formations (méthodes de lecture, apprendre à apprendre) et des séances d'information sur des thèmes comme : « Les ateliers créatifs et la pédagogie du concret », « EDD — École : quelles collaborations ? », « EDD et jeunes de l'enseignement spécial », « L'École : programmes scolaires, normes, fonctionnement ». Des animateurs travaillent en sous-groupes à la réalisation de projets, notamment une grande enquête sur les devoirs (en préparation).

C'est au sein de cette même coordination, au cours des multiples rencontres et échanges, que nous nous sommes rendu compte qu'au-delà des parents et de l'école, d'autres partenaires pouvaient collaborer à des actions globales de lutte contre l'échec scolaire et l'exclusion.

LES AUTRES PARTENAIRES

L'intervention auprès d'enfants en difficultés ou en échec scolaire dépasse largement la compétence des seules EDD. Or, nombreuses sont les associations qui, dans un même quartier, travaillent en collaboration ou en complémentarité avec elles : services sociaux et juridiques, maisons médicales, associations socio-culturelles immigrées, associations sportives, centres d'alphabétisation, bibliothèques...

Les préoccupations de terrain et la réflexion de la Coordination des EDD de Bruxelles vont rencontrer les réflexions menées par DÉFIS[4] concernant le décrochage scolaire. De cette rencontre sont nées à Bruxelles quatre expériences de partenariat de quartier (entité de vie sociale et culturelle), inspirées de l'exemple français des Zones d'éducation prioritaire (ZEP).

Ces quatres quartiers ont été choisis parce qu'ils cumulaient des critères économiques, sociologiques et géographiques caractéristiques de

zones urbaines défavorisées. Ils disposaient aussi d'un potentiel social et humain non négligeable. Nombreux étaient ceux qui déjà étaient sensibilisés au phénomène du décrochage scolaire. Ce sont :

Le Partenariat de Saint-Gilles

Créé en 1985, deux écoles primaires, un centre psycho-médico-social, des associations immigrées, des centres de (pré)formation professionnelle, des EDD y travaillent.

En 1987-1988, les objectifs prioritaires étaient le renforcement de la communication entre les parents et l'école (réunions de mères, de pères, accueil des mères à l'école maternelle, alphabétisation des mères) et l'émergence d'innovations pédagogiques par la collaboration entre enseignants et partenaires extérieurs (ateliers Musiques inter-culturelles, Éducation à la santé, Bibliothèque, Journal inter-écoles).

Le Partenariat d'Anderlecht

Créé en 1985, une école primaire, une école secondaire, un centre d'enseignement à horaires réduits, des centre psycho-médico-sociaux, des maisons de jeunes, des EDD, des centres d'alphabétisation, des centres sociaux mais aussi des médecins du quartier, des associations de parents y participent.

Des sous-groupes de travail se partagent l'aménagement d'espaces de loisirs et de sport, des projets visant à améliorer la communication entre les composantes de la communauté éducative, des projets d'alphabétisation, un projet de bibliothèque et l'organisation de la fête du quartier.

Le Partenariat de Forest

Créé en 1987, deux écoles primaires, des associations d'éducation permanente, des EDD, des services sociaux, un centre d'alphabétisation, une consultation pour nourrissons de l'Office de la naissance et de l'enfance y travaillent.

Ils assurent le suivi de projets tel la liaison entre les consultations pour nourrissons et l'école maternelle ou la création d'un centre de lecture.

Le Partenariat de Schaerbeek

Créé en 1987, une école primaire, des associations d'éducation permanente, des EDD, services sociaux et centres psycho-médico-sociaux y travaillent.

Dans un premier temps, l'expérience a été limitée à une seule école et à un seul niveau de classe. Les activités se répartissent entre l'école (atelier d'expression) et les associations (animations bibliothèque, centre de documentation scolaire, aide aux devoirs, théâtre).

Rappelons que les principes de base des ZEP sont la discrimination positive (plus de moyens pour ceux qui en ont le plus besoin), un enseignement différencié, une ouverture de l'école sur le quartier et du quartier sur l'école. Vu la connaissance que les EDD ont des enfants, des familles et du quartier, celles-ci semblent être des partenaires incontournables.

Dans le cadre des expériences dont nous venons de parler, deux EDD ont participé avec deux écoles et la commune d'Anderlecht à l'aménagement d'espaces de loisirs (propositions, réalisation de maquettes avec les enfants) ; à Saint-Gilles, une EDD (qui ne fait plus de devoirs !) organise un atelier « Journal inter-écoles » qui introduit les enfants à la vie sociale et culturelle et développe l'expression orale-écrite en créant un outil d'expression pour les jeunes du quartier ; une autre, à Forest, participe à la création d'un centre de lecture.

Au-delà de ces expériences, on constate que cette dynamique se retrouve dans d'autres quartiers. C'est dans une telle optique qu'il faut replacer la recherche réalisée en collaboration avec Lire et Écrire Bruxelles et sur laquelle nous nous sommes basés en partie pour présenter les EDD.

ÉCOLES DE DEVOIRS ET ALPHABÉTISATION

Il nous semble que tant par rapport à la prévention que par rapport à l'alphabétisation d'une population peu ou pas scolarisée, EDD et centres d'alphabétisation pourraient collaborer. Actuellement, ces collaborations sont rares. Pourtant, nous menons à des niveaux différents des projets de lutte contre l'analphabétisme et nous travaillons dans les mêmes quartiers !

En effet, par certaines de leurs activités, les EDD jouent un rôle incontestable de prévention de l'analphabétisme. Prenons par exemple le cas de l'Atelier journal organisé par une association de Saint-Gilles dans le cadre du partenariat de quartier.[5]

Cet atelier est un véritable atelier pédagogique qui accueille les élèves pendant les heures de classe. Les groupes d'élèves sont constitués de volontaires et d'un certain nombre d'enfants ayant des difficultés d'expression écrite et orale en langue française. Ces enfants sont choisis par leur enseignant. On travaille au journal à l'école, dans l'association et dans des endroits « d'exploration ».

Les enfants, comme des journalistes, recherchent les sujets dont ils veulent parler, posent des questions et font des propositions. Suit alors la recherche d'informations dans les livres, les revues, les journaux mais aussi auprès de personnes informées (un médecin, un service culturel d'ambassade, un commissaire de police, un échevin, des journalistes). Dans cette recherche, tant l'oral que l'écrit sont utilisés, chaque enfant suivant son propre itinéraire ; pour certains, l'écrit viendra beaucoup plus tard. Ils doivent sélectionner leurs informations, les rédiger. Initiation au traitement de texte, recherche d'illustrations et mise en page clôturent le travail avant la diffusion.

L'équipe des journalistes en herbe aura également eu l'occasion de passer à des émissions de radio et de construire des messages pour des informations télévisées. Certains articles ont été publiés dans des journaux à large diffusion.

Dans cet atelier, tous les genres, difficultés et règles de la langue sont abordés. L'enfant découvre son environnement géographique, social et culturel. On y travaille tant les acquis scolaires des enfants que leurs acquis personnels. En effet, ils s'expriment avec leur peu d'acquis maîtrisés, mais sont encouragés à y greffer de nouveaux apprentissages.

Un véritable effet de retour (avec les enfants de l'école n'y participant pas, avec les enseignants) et de stimulation se crée. Les enfants sont également amenés à démythifier les médias, ils apprennent que ceux-ci sont accessibles, qu'ils peuvent les utiliser et qu'ils sont outils d'apprentissage.

Cette expérience pilote, menée depuis 4 ans, porte ses fruits. Elle s'étend à d'autres écoles et à d'autres enfants. Le journal commence à être connu. D'après les enseignants, les enfants ont un goût beaucoup plus poussé pour l'actualité, ils sont devenus plus curieux et s'expriment davantage. Ils construisent mieux leurs phrases. De vrais lecteurs sont-ils nés ?

L'activité journal n'est pas la seule que l'on rencontre dans les EDD. D'autres en effet proposent des activités qui développent le plaisir de lire. Elles aménagent alors un coin lecture (étagères, livres, coussins) où l'enfant peut se rendre seul et où des animations sont proposées. L'animateur lit un livre, raconte une histoire, propose aux enfants d'en raconter une qu'ils connaissent ou que leurs parents leur ont racontée. Ils se rendent dans une bibliothèque publique pour choisir des livres ou pour assister à « l'heure du conte ». On voit petit à petit des enfants aller vers le livre, l'emprunter et le livre revenir après être passé à la maison du petit frère à la grande soeur.

Ces dernières années, les animations autour de l'écrit se sont fortement développées au sein des associations. On lit pour se renseigner, pour agir, pour fabriquer, pour se distraire. On écrit pour communiquer. Si l'école et les bibliothèques apparaissent comme des partenaires privilégiés, il reste cependant beaucoup à faire en direction des parents.

Il existe un certain nombre de cas où EDD et alphabétisation pour adultes sont proposées dans un même centre. Si les parents d'enfants de l'EDD ne viennent que très rarement suivre des cours d'alphabétisation, il faut noter que c'est dans ces centres là que s'organisent avec le plus de succès les rencontres avec les parents et l'école.

Ce type d'initiatives est donc à encourager, les EDD étant des lieux ou se rencontrent animateurs, enfants et parents analphabètes ou peu alphabétisés en français. D'autre part, vu le travail qu'il mène, le formateur d'alphabétisation est peut-être plus à même de susciter un échange avec les parents à propos de l'école.

NOTES

1. Coordination des Écoles de devoirs et Lire et écrire de Bruxelles : *Des parallèles qui se rejoignent : écoles de devoirs — groupes d'alphabétisation : quelles collaborations ?* Bruxelles, 1989.

2. Fondation Roi Baudouin : *Approche cartographique des quartiers défavorisés de l'agglomération bruxelloise*, rue de Brederode 21, 1070 Bruxelles. (La Fondation Roi Baudouin soutient des projets en rapport à la qualité de la vie : environnement, exclusion sociale).

3. En Belgique, il y a 3 réseaux d'enseignement : le réseau de l'État central, celui des municipalités et l'enseignement privé, essentiellement catholique.

4. DEFIS, Association pour le développement, l'emploi, la formation et l'insertion Sociale, créée en 1982, est une coordination d'organisations de terrain, de centres universitaires, d'organisations syndicales et de leur secteur d'éducation permanente au service de l'insertion sociale à Bruxelles. Elle comprend notamment un secteur d'alphabétisation, des projets relatifs à la formation des jeunes, des publications servant à faire circuler l'information et/ou à répondre à des besoins pédagogiques (mensuel *Défipresse*, dossiers, ...), la formation-reconversion. (Avenue Clémenceau 10, 1070 Bruxelles).

5. Formation-Insertion-Jeunes : 12 rue de Rome, 1060 Bruxelles. « En Savoir Plus ».

UN MODÈLE MÉTHODOLOGIQUE D'INTERVENTION GLOBALE AUPRÈS D'ENFANTS ET D'ADULTES

Anna Lorenzetto
Université de Rome

UN MODÈLE MÉTHODOLOGIQUE

La caractéristique d'un projet qui, comme tel, doit pouvoir servir de « modèle » à de nombreux autres projets susceptibles de suivre — est sa « reproductibilité ». Sous cet aspect, un projet qui a l'ambition d'être reproduit doit, dans la mesure du possible, pouvoir être réalisé dans les structures normales déjà existantes. En effet, créer des superstructures *ad hoc* comporterait des temps longs, des coûts financiers considérables et, par là même, la non-reproductibilité du projet sur une vaste échelle.

En même temps, un projet éducatif — justement parce qu'il est projet — doit, par sa nature, être innovateur au plan de la méthode et créateur au plan des réalisations.

Enfin, un projet qui en tant que projet veut être innovateur et reproductible, doit pouvoir posséder les caractéristiques de ductilité, d'adaptabilité, d'ouverture aux variantes sociales, culturelles et économiques qui permettent sa réalisation dans des milieux différents. C'est-à-dire qu'il doit être un modèle « méthodologique », et non « normatif ».

En ce qui concerne les structures, le projet « Éducation des adultes — école maternelle » réalisé en Sicile dans le cadre du projet n° 9 du Conseil de l'Europe, se base sur deux ordres d'enseignement qui sont institutionnellement du ressort du ministère de l'Instruction publique : l'école maternelle d'État et les cours pour adultes (alphabétisation).

Sur le plan de la méthode, l'originalité du projet Sicile réside dans les rapports réguliers et harmonieux qui peuvent s'établir entre deux niveaux d'enseignement aussi distants l'un de l'autre. Ces rapports favorisent à la fois le caractère modulaire de l'action et la créativité de réalisation qui peuvent être considérés comme spécifiques à l'éducation permanente.

Sur le plan technique, l'innovation méthodologique se base sur le « centre d'intérêt commun » aux adultes et aux enfants. Ce centre d'intérêt commun conduit à la nécessité d'élaborer les interventions suivant un rythme bipolaire, à des niveaux différents, selon les réalités culturelles, spécifiques de par leur nature, de l'enfant et de l'adulte.

L'unification des thèmes s'est révélée être apte à favoriser non seulement un rapport différent entre adultes et enfants, mais aussi la naissance du désir de connaissances nouvelles. Enfin, elle a conduit les enseignants des adultes à la nécessité d'élaborer une méthode d'enseignement basée non sur la division scolaire traditionnelle selon les matières, mais sur une approche globale des problèmes, cette approche permettant de répondre de façon plus adéquate aux instances culturelles complexes des adultes.

Il est évident que, sur le plan de la méthode, la difficulté du projet est liée à l'effort de son élaboration et à la créativité des solutions ; mais il est tout aussi clair que c'est justement cette tension dans l'élaboration du projet qui assure le succès de l'intervention non limitée au plan éducatif spécifique, succès qui a le pouvoir d'engager le voisinage, la communauté et l'administration locale dans un plus grand cercle de participation.

Enfin, en ce qui concerne son adaptabilité à des situations et dans les milieux divers, le projet Sicile, en tant que modèle non normatif, se base sur le rapport systématique des divers moyens, instruments et interventions de l'école maternelle et de l'éducation des adultes, dans leur lien avec le cadre ambiant, la société, le travail, la culture locale et l'administration. L'effet recherché n'est pas un effet additionnel, mais multiplicateur et il s'inscrit dans une dynamique de réalisations, de participation et d'initiatives.

Ainsi, le projet n'engage plus les seuls enfants de l'école maternelle ou les seuls adultes suivant les cours, mais il assume un rôle irremplaçable dans la vie du quartier, dans les événements vécus par la population, dans la participation aux problèmes de qualité de la vie et aux décisions de l'administration locale ; il enfonce ses racines dans le territoire, celui-ci se préfigurant comme un lieu d'éducation permanente.

Pourquoi un projet « adultes » lié à l'école maternelle ?

L'expérience d'Ispica, de 1975 à 1980, dont s'est inspiré ce qui est aujourd'hui le projet Sicile, était née de la tentative d'effectuer dans une zone culturellement sous-développée, un déconditionnement précoce des enfants de l'école maternelle en éduquant leurs parents. Si l'on considère les hypothèses et les diverses thèses avancées — surtout par des experts anglais et américains — quant à l'efficacité ou non d'une intervention compensatoire pour les enfants désavantagés (grâce à l'éducation des parents), les résultats de cette expérience d'Ispica peuvent être considérés comme positifs. Cependant, en suivant toutes les phases de cette expérience, nous nous sommes vite aperçus que la proximité et les intérêts culturels de l'enfant contribuaient à leur tour à un « déconditionnement » des adultes au sens large, c'est-à-dire aux plans social, culturel, affectif et de la participation.

C'est pourquoi, en proposant au Conseil de l'Europe ce projet qui a concerné cinq centres de la Sicile (Avola, Floridia, Pozzallo, Scicli et Syracuse), nous avons jugé bon de renverser l'approche épistémologique de l'expérience d'Ispica, c'est-à-dire de partir d'une hypothèse de déconditionnement des adultes à travers leurs enfants, sans pour autant négliger, et même en essayant davantage, de déterminer dans la bipolarité de la dynamique de ce rapport la possibilité d'atteindre — par l'extension de la zone de participation — une multipolarité d'autres rapports mettant en cause la communauté.

La découverte que les enfants effectuent progressivement de la réalité du monde qui les entoure et des rapports humains qui les enveloppent a provoqué chez les adultes une redécouverte d'une réalité qui leur est intérieure, d'une possibilité propre de rapports qui n'existent pas encore, ou qui semblaient perdus à jamais. Dans certaines initiatives, ces adultes retrouvent alors les temps heureux de leur enfance et de leurs rêves, la fraîcheur des émotions dues à la nature et aux sentiments. Les femmes surtout qui, dans la tradition de ce pays, vivent isolées dans leurs maisons où elles s'occupent de leur foyer et n'ont presque aucun rapport avec l'extérieur, trouvent dans les activités pour adultes, en liaison avec l'école maternelle, d'une part, une justification plausible pour sortir de chez elles et, d'autre part, le souffle de la liberté, la naissance des sentiments délicats d'amitié et de solidarité envers leurs compagnes.

Les questionnaires ont montré que dans une deuxième phase, ces femmes demandent même à pouvoir fréquenter des cours professionnels. Elles veulent apprendre, se rendre utiles, gagner un peu d'argent grâce à leur travail. De cette façon, les problèmes touchant à l'enfant, eux aussi, se posent dans un cadre plus ample, riche en intérêts et en acquisitions qui met les adultes — en répondant aux questions que leur posent leurs enfants sur des thèmes communs — en condition de pouvoir instaurer avec eux ce dialogue sans fin qui, au-delà des générations, s'exprime dans la qualité de l'amour qui unit.

Et dans ce dialogue entre enfants et adultes (enfants qui ne sont pas encore allés à l'école élémentaire et adultes qui, s'ils sont allés à l'école, l'ont fait pendant peu de temps), il arrive que les adultes retrouvent la culture orale, non seulement comme une valeur authentique de leur communication, comme l'expression de leur richesse et de leurs problèmes dans les initiatives de dramatisation et dans les représentations, mais aussi comme une approche juste de l'écriture, du savoir, de la valeur et la culture écrite.

Ce projet adultes-enfants qui, dans son vaste rayon, embrasse des interventions éducatives éloignées les unes des autres, peut, dans le temps fragmenté et dans les espaces discontinus de la vie de l'homme contemporain, créer les préliminaires à une unification du temps et de l'espace : unification du temps de la vie, comme « vie » — enfance, jeunesse, âge adulte, vieillesse

— qui reconduit l'homme à cet équilibre antique ouvert au désir d'apprendre, à l'exigence de connaître, de participer, de décider, d'inventer, à cette espérance ouverte au jeu, à l'imprévisibilité des inventions.

Les thèmes du « jeu » selon Schiller, comme expression de l'instinct esthétique, par le conditionnement réciproque de l'élément rationnel et de l'élément sensible, trouvent ici leur confirmation : « L'animal travaille si son activité est motivée par un manque et joue si elle est motivée par la richesse de la force, si l'exubérance même de la vie le stimule à agir ».

Unification de l'espace : dans l'espace-territoire où les cours, les initiatives, les manifestations, les dramatisations, les jeux, les rencontres, les réunions sur les problèmes de la maison, du travail, de la santé, du gouvernement local se réalisent au fur et à mesure, l'adulte en vient à reprendre totalement possession du milieu dans lequel il vit.

C'est pourquoi, pendant la première année de l'expérience, nous n'avons pas voulu donner un aspect rigoureusement scientifique à la programmation de l'intervention. L'exigence s'était fait sentir de permettre aux forces naturelles des participants — aussi bien les enseignants de l'école maternelle que ceux des cours pour adultes, aussi bien les élèves adultes que les élèves enfants — de s'exprimer dans une gradation spontanée, selon le jeu de la fantaisie et de l'invention, obtenant la réponse qu'ils apportaient eux-mêmes aux demandes et aux attentes sous-jacentes.

En effet, bien que reparcourant souvent des étapes bien connues des experts, les interventions ont toutefois eu la qualité d'être inventées par les protagonistes, de naître de façon autonome à partir des situations, des possibilités données par la culture et la tradition locale, et d'exprimer parfois des intuitions créatives secrètes.

Mais, en même temps, par une série de séminaires, cours, rencontres, visites et discussions, nous nous sommes souciés de perfectionner la préparation des enseignants, en essayant de leur fournir pour leur travail des instruments toujours plus qualifiés et de soutenir l'oeuvre commune d'éducation à la réalisation de laquelle nous participions tous. Ainsi, dès la deuxième année, il a été possible de vérifier que les thèmes choisis dans les cinq centres de Sicile convergeaient tous, même de manière différente, sur le thème réel du milieu ambiant, sur les problèmes du territoire et de la population.

Et une intervention qui concerne une grande partie de la population adulte, qui stimule sa participation non seulement aux événements touchant l'individu ou le groupe, mais à ceux mêmes du pays et à la qualité de la vie, ne peut pas laisser les organisations locales indifférentes. Cette nouvelle participation des citoyens aux événements du gouvernement qui les administre contribue à instaurer ces rapports de juste collaboration qui sont à la base d'un mode démocratique de vie.

MÉTHODOLOGIE DE L'ANIMATION SOCIO-CULTURELLE DANS LES ZONES RURALES DÉFAVORISÉES D'ESPAGNE

Thomas Diaz Gonzalez
Université de Valladolid
Florentino Sanz Fernandez
Université nationale de formation à distance

INTRODUCTION

Nous présentons dans le présent article les conclusions d'une recherche menée sur le travail d'éducation populaire pendant 15 années (1970-1985) dans l'Espagne rurale. « L'École des paysans » est l'expérience la plus significative parmi toutes les expériences d'éducation populaire qui ont eu lieu dans les zones rurales défavorisées d'Espagne pendant cette période de transition politique.

Le milieu rural espagnol a souffert pendant les années 1960 de la perte de millions de personnes qui ont émigré vers les villes (Sanchez Jimenez 1982) avec pour conséquence l'apparition de « poches de pauvreté rurale » (Fernandez 1982). Le même phénomène apparaît dans tous les pays de l'OCDE et on l'interprète comme l'effet d'un développement non équilibré, le bénéfice économique primant sur l'intérêt des personnes (Alonso Hinojal 1980) ; d'où l'intérêt des « Écoles des paysans » de Avila qui ont été l'objet d'études menées par l'OCDE et par le ministère de l'Éducation et de la Science (1980). Cette expérience reflète la problématique générale du milieu rural dans les pays de la CEE et de l'OCDE.*

L'expérience d'éducation populaire menée en Espagne a contribué à faire que la démocratie politique (1978) puisse devenir effective dans les zones rurales pauvres. C'est pourquoi ce travail est à la fois une expérience concrète et universelle qui peut servir à la lecture d'autres expériences.

Nous voulons décrire à grands traits la situation de ces zones rurales défavorisées d'Espagne et de plusieurs pays d'Europe. Si la situation de pauvreté qui apparaît s'étend à l'économie, à la culture, au tissu social, nous voulons montrer que ces zones peuvent être enrichies par des recours culturels : la culture sera le moyen de récupération de son identité et ses projets d'avenir.

L'acte éducatif est une vraie alphabétisation fonctionnelle dans le sens de (Titmus — Unesco 1979 : 118) : « Apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul relié à l'exercice de ces capacités dans toutes les activités où l'alphabétisation est indispensable pour une action efficace dans

* OCDE : Organisation de coopération et de développement économique.
CEE : Communauté économique européenne.

les groupes et la communauté ; ce concept implique également la faculté de continuer à utiliser les résultats de cet apprentissage pour le développement personnel et celui de la communauté ».

Cette action est celle qui nous occupe, mais nous voulons mettre l'accent sur l'animation socio-culturelle au sens où l'entend également Titmus (1979 : 121) : « Animation des individus et groupes pour les aider à prendre conscience de leurs propres besoins dans le domaine des activités sociales, culturelles et éducatives afin qu'ils les définissent, identifient les solutions souhaitables et agissent en conséquence. Ensemble des activités à caractères sociaux, récréatifs, culturels et éducatifs, même en dehors du système scolaire normal, organisées pour toute la population et visant à améliorer la qualité de vie dans une communauté locale ».

Nous avons donc donné le titre d'animation à ces activités qui consistent à donner vie à des zones en train de « mourir » socialement. Nous en décrirons le concept ainsi que ses moments d'application : le point de départ, la méthodologie et le terme du développement.

I. LE MILIEU RURAL

Nous allons situer les zones rurales défavorisées dans un ensemble plus vaste en référence à une typologie d'usage dans la CEE. Une fois fixées les limites des zones pauvres, il faut définir le profil du paysan qui habite dans ces zones pour réaliser un projet adapté. Le paysan ne vit pas seul, il travaille dans une exploitation ou unité familiale de travail qu'il faut situer et quantifier pour en connaître le poids humain et économique dans la société espagnole.

Ce monde rural espagnol doit aussi se comprendre par rapport à la politique agricole communautaire (PAC) ; c'est pourquoi nous allons aborder le thème des zones défavorisées dans les programmes d'agriculture de montagne d'Espagne et d'Europe, qui sont en voie d'extinction.

Les petites exploitations agricoles

On peut aborder le milieu rural soit en le réduisant à la production agraire, soit en l'opposant aux villes, soit encore en le situant dans un cadre intégral. Nous adoptons ici cette dernière vision intégrale que présente ainsi la Commission rurale de la CEE : « La notion du monde rural implique plus qu'une simple délimitation géographique ; elle se réfère à tout un tissu économique et social comprenant un ensemble d'activités les plus diverses : agriculture, artisanat, petites entreprises, industries, commerces et services ; et comme zone tampon et espace de régénération, il est indispensable pour l'équilibre écologique et devient de plus en plus un lieu d'accueil privilégié pour la détente et la récréation » (Commission rurale CEE, 1988 : 28).

Ce sens intégral du contexte rural est très adapté aux communautés rurales qui sont au centre de notre étude. La Commission rurale de la CEE distingue aussi trois types d'agriculture de l'avenir :

— le premier type, désigné par la *« pression de l'évolution moderne »*, se présente dans les régions rurales proches des grandes villes. En Espagne, ce type caractérise les grandes entreprises commerciales du centre et du sud du pays ; il s'agit d'entreprises qui ont remplacé rapidement la main-d'oeuvre par des machines et qui produisent de grandes quantités de marchandises ;

— le deuxième type comprend les *entreprises familiales intensives* qui ont fait une reconversion pour s'adapter aux exigences du marché ;

— le troisième type d'agriculture, ce sont les *petites exploitations familiales*. Leur importance économique est très limitée en Espagne malgré le grand nombre des personnes en cause.

Nous allons étudier le type d'éducation appropriée pour animer cet espace des petites exploitations. Pour formuler un plan de formation approprié, il faut définir le type sociologique des personnes auxquelles s'adresse la formation. Selon Sevilla Guzman (1979 : 25-26), « le paysan appartient au secteur social intégré par des unités familiales de production et consommation ; il s'agit d'une unité d'observation sociologique dans laquelle coexistent différents groupes et collectivités. Les caractères du réseau des relations sociales sont un critère de base pour délimiter les unités d'observation dans lesquelles vivent les paysans. La culture paysanne, produit de ce type de relations sociales, est essentiellement l'élément le plus caractéristique du paysan ».

Le type des relations parmi les membres des communautés rurales, c'est-à-dire la façon culturelle d'aborder le monde, est une clé précise pour comprendre les petites exploitations agricoles. Regidor (1977) a fait dans ce sens une description précise de la situation de petits paysans et ouvriers agricoles à temps partiel.

Selon le recensement de 1982 en Espagne, les exploitations agricoles se distribuent ainsi suivant leur dimension :

— 40,8 % des habitants ont moins de 2 hectares ;

— 22,1 % des habitants ont entre 2 et 5 hectares ;

— 24,6 % des habitants ont entre 5 et 10 hectares ;

— 9,5 % des habitants ont entre 10 et 20 hectares ;

— 1,3 % des habitants ont plus de 20 hectares.

En synthèse, 87,5 % de la population agricole qui entretient des petites exploitations familiales ne disposent que de 18,2 % de la surface agricole, alors que les grands propriétaires qui sont 12,4 % disposent de 81,8 % de la terre (Aganzo 1988 : 6).

S'il est vrai que la force économique du monde rural ne se trouve pas dans les petites exploitations familiales, c'est dans ce type de petites exploitations qu'on trouve une grande force sociale, en particulier dans la population qui a le plus souffert des conséquences d'un développement non équilibré.

La Loi d'agriculture de montagne (A.M.)

En Espagne, l'administration s'occupe des zones défavorisées depuis 1970 ; différentes lois et décrets de différents ministères concernent ces zones de pauvreté ; en 1982, l'administration publie la Loi 25/1982 sur l'agriculture de montagne (BOE 10-7-82) qui prépare l'adaptation des structures agraires en prévision du traité d'adhésion à la CEE qui sera signé à Madrid en 1985. Cette Loi sur l'agriculture de montagne donne voix légale à un monde rural marginalisé depuis des années.

Depuis [illegible], les migrations internes ont particulièrement touché 19 provinces au [illegible] des régions de Madrid, Barcelone et du Pays Basque. Ces immigrants [illegible] des paysans qui proviennent surtout d'Andalousie, d'Estremadure, de la Galice et des deux Castilles. C'est pourquoi l'Espagne se divise en deux parties : l'Espagne qui reçoit, la riche, et l'Espagne qui perd sa population, la pauvre.

Considérant que la densité moyenne nationale se trouve autour de 67 habitants au km², en 1980 :

— 20 provinces sont supérieures à la moyenne nationale ;

— 30 provinces n'arrivent pas à la moyenne nationale ; parmi elles, 19 provinces présentent des signes de vide total.

La « mort » du milieu rural

À l'observation jour après jour pendant des années du vieillissement des petits villages et de la fuite des jeunes, on peut signaler une série de causes :

— les paysans qui habitent les petits villages à la mentalité traditionnelle ont été débordés par le changement historique face auquel ils n'étaient pas préparés ;

— les dernières années ont connu l'émigration la plus forte de l'histoire de l'Espagne ;

— le développement économique a généré dans les pays de l'OCDE des grands espaces de pauvreté comme prix à payer pour le développement de grands espaces privilégiés ;

— le processus de développement a perdu sa finalité et sa signification (Baron 1971), (Sender 1977), (Delibes 1987).

Ces grandes interprétations sont appuyées par des signes visibles dans les petites villes :

— les entreprises de caractère traditionnel ne génèrent pas des produits compétitifs et ne peuvent entrer en concurrence avec d'autres types d'entreprises qui génèrent des produits moins chers et de meilleure qualité (Gorosquieta 1973) ;

— les écoles sont fermées dans les petits villages, ce qui a provoqué des ruptures sociales et une perte d'identité chez les habitants de ces petits villages (Carmena-Regidor 1984), (Grande-Rodriguez 1981) ;

— les relations dans les mêmes familles ont changé.

Une explication de la pauvreté générale réside dans une conscience ingénue qui n'a pas pu supporter les changements historiques. On peut voir dans la conscience ingénue une « conscience soumise à une réalité qui ne perçoit pas les causes, les liens des causes et conséquences et donne à la réalité un caractère statique » (INODEP 1978 : 41). C'est cette conscience ou cette mentalité qui va être le point de départ d'une action de changement du monde rural.

Zones d'agriculture de montagne dans la CEE

Aujourd'hui, on ne peut pas aborder le thème agricole en Espagne sans le situer dans la politique agricole communautaire. Voici quelques données :

ÉTATS	Superficie agricole utilisée (SAU) (Mille ha) Qualifié de montagne	Total de l'État	SAU Montagne Totale E. (%)	Poids de ZAM de l'État (%)	Poids de SAU de l'État (%)
Allemagne	351,5	12 196	2,9	1,6	12,2
France	4 341,9	31 069	14,0	20,1	31,2
Italie	5 164,2	16 537	31,2	23,9	16,6
Grèce	4 978,8	9 251	53,8	23,0	9,3
Espagne	5 937,2	27 304	21,7	27,4	24,4
Portugal	854,6	3 234	26,4	4,0	3,3
Total	21 628,2	99 591	21,7	100,0	100,0

(*Source* : *VARIOS (1987). Politique sociostructurales en zones d'agriculture de montagne en Espagne et dans la CEE. Madrid.*

Comme on le voit, l'Espagne est le pays où le programme des zones d'agriculture de montagne est le plus important (Rios Rodicio 1983).

En résumé, les zones rurales défavorisées qui concernent un grand nombre de personnes, sont devenues un centre d'intérêt reconnu en Europe. Durant l'Année internationale consacrée aux nouveaux analphabètes qui ont perdu le train de l'histoire, le monde rural dans les pays riches représente un sujet à interroger.

II. LA CULTURE COMME INSTRUMENT DE DÉVELOPPEMENT

Les zones défavorisées que nous avons présentées, à haut niveau de migration et d'abandon, manifestent des signes de « mort ». La récupération et le développement doivent venir de la culture en tant que germe et racine, qui se maintient malgré la pauvreté. Une analyse des types de culture, comme nous l'avons fait pour le monde rural, peut être schématisée par ce tableau :

Culture comme acquisition de connaissances (culture cultivée)	Culture comme style de vie (culture culturelle)	Culture comme création d'un destin personnel et collectif (culture constructive)
Attention aux connaissances	Attention au passé	Projet d'avenir à créer
Apprentissage illustré	Adaptation inconsciente	Anticipation consciente

[illegible] *objets culturels*, mais [illegible] se référer au processus de [illegible] les travaux du conseil [illegible]

[illegible] de participation culturelle [illegible]

[illegible] en place un processus [illegible]

Nous allons voir comment dans chacun de ces modèles il y a un germe de rénovation culturelle (Ander Egg 1987 : 19-22).

La culture comme acquisition du savoir (culture cultivée)

Les zones défavorisées du monde rural ont malgré tout un grand patrimoine, qu'on peut ainsi sérier :

— un *patrimoine économique* : il y a des produits obtenus de façon artisanale avec des savoir-faire qu'on transmet de génération en génération (Sanchez de La Fuente 1987) ;

— un *patrimoine corporatif* : des organisations collectives ont assuré le travail en commun (communauté d'arrosage), de petites coopératives ont des statuts et une longue histoire (Nieto, A. 1964) ;

— un *patrimoine de croyances* : la religion et les croyances ont fonction d'unique espace d'interprétation de la vie (Moreno Navarro 1972) ;

— un *patrimoine écologique* : le milieu rural, pauvre en technologie et en organisations modernes, garde des espaces de grande richesse écologique, des fleuves, des montagnes, des sentiers abandonnés ; le tourisme rural est en train de découvrir ce patrimoine et ces recours sont de plus en plus valorisés (Bote Gomez, V. 1988) ;

— un *patrimoine historique et des fêtes* : le passé continue d'être vivant dans la mémoire du monde rural ; à travers des fêtes, le paysan se souvient de ses saints et ses « héros » ; ce souvenir l'aide dans l'interprétation de l'histoire (Caro Baroja 1975).

Les zones défavorisées dans le monde rural gardent toute une série des richesses que l'humanité ne peut perdre. Cette culture dite « traditionnelle » fait allusion à des racines à partir desquelles il faudra planifier le développement de ces zones ou régions pauvres socialement mais riches en culture. Pour faire non seulement une récupération des objets culturels, mais un vrai développement culturel, il est utile de se référer au processus de démocratie culturelle qu'Ander Egg (1987 : 51), suivant les travaux du conseil de l'Europe, articule ainsi :

— l'action d'animation doit générer des processus de participation culturelle les plus larges possibles ;

— l'animateur est un catalysateur qui aide à mettre en place un processus de dynamisation culturelle ;

— les paysans qui habitent les zones défavorisées ne sont pas des récepteurs passifs, mais des acteurs et participants actifs.

Ces modèles culturels ont dans ces zones défavorisées un grand espace d'action et c'est au cours de la revitalisation de ces cultures qu'on pourra faire des projets d'avenir.

La culture comme style de vie (culture culturelle)

Ce modèle culturel, qui trouve surtout son origine dans l'anthropologie anglo-saxonne, consiste en « un ensemble de traits qui caractérisent les différentes formes de vie à travers toute une série d'objets et de manières de penser qui sont créés et transmis par des hommes, comme résultat d'interrelations réciproques et des relations de travail » (Ander Egg, 1987 : 22). La culture, dans ce modèle, apparaît comme l'instrument d'assimilation des changements de la société en leur donnant une nouvelle interprétation.

L'interprétation de la vie et de l'histoire exige que le collectif possède une « dynamique de procès de création permanente d'une nouvelle société » : c'est la définition de « l'identité culturelle » donnée par la Conférence des politiques culturelles de Mexico (Ander Egg 1987 : 39). Cette identité culturelle comporte comme traits significatifs la mémoire historique, l'autoconscience d'appartenance et l'autonomie de faire des projets d'avenir.

Ces valeurs ne sont pas abondantes dans le monde rural pauvre ; les changements historiques n'ont pas été objets d'interprétation et la fuite des capitaux humains et économiques a laissé la terre abandonnée. Les zones rurales défavorisées manquent d'identité culturelle forte ; les paysans vivent dans un monde traditionnel qui est dépassé et dans la demande d'un monde qui n'existe pas encore. Les habitants de ces zones appauvries vivent dans une certaine angoisse. La notion de « culture populaire de la pauvreté » développée par Oscar Lewis (1961) sera de grande utilité pour comprendre la situation de ces espaces humains.

La culture comme création d'un destin personnel et collectif (culture constructive)

La culture n'a pas seulement un rôle face au passé (récupérer les racines historiques), ni face au présent (interpréter l'histoire) ; elle doit découvrir des perspectives d'avenir. Cette perspective de la culture constructive est typique des cultures vivantes et dynamiques. « Une culture est vivante quand, sans perdre le sens du passé, actualisant les traditions vivantes, elle est capable de changer et de maintenir un mouvement en avant. La vitalité d'une culture s'exprime par cette capacité d'incorporer des nouvelles perspectives et des nouvelles exigences, à partir des traditions collectives que configure la culture nationale et populaire » (Ander Egg 1981 : 21).

Ce modèle de culture est une exigence de notre équipe. Plusieurs auteurs, Lorente Medina (1974), Marin Ibanez (1980) entre autres, ont dessiné ainsi les critères indicateurs d'une créativité sociale : sensibilité envers les problèmes de l'entourage ; réceptivité pour associer des idées ; mobilité ou capacité d'adaptation. La créativité de formes nouvelles implique ces diverses dimensions de la culture :

— culture comme création d'un destin personnel : il s'agit de former un projet personnel surtout chez les responsables d'animation des actions collectives c'est-à-dire créer des idéaux à partir de matériaux tirés de l'histoire et de la société ;

— culture comme création d'un destin de groupe : la bibliographie sur la naissance des groupes est très abondante. Le groupe est un être vivant différent de la réalité des divers individus qui composent la réalité collective (Ramirez 1983, Limbos 1979) ;

— culture comme instrument du développement régional. Cet aspect a été étudié dans la planification régionale de la Suisse (Guller 1981) et ses résultats ont été intégrés par le Conseil de l'Europe (Bassand 1982) dans son programme « La dynamique culturelle dans le développement régional ». Le développement régional à niveau endogène est défini par Bassand comme le « processus par lequel les habitants d'une région, rejetant l'imitation systématique des modèles extérieurs mal adaptés à leurs problèmes et aspirations, orientent leur adaptation au monde et leur devenir de manière autonome, selon un projet qu'ils se donnent et qui est cohérent avec leur culture ».

La culture apparaît comme un grand instrument pour mettre en marche un modèle de développement endogène, local et approprié aux zones défavorisées, développement qui exige la participation des habitants et utilise des recours endogènes. C'est le modèle le plus approprié aux zones rurales défavorisées d'Espagne, objet de notre étude.

III. L'ANIMATION SOCIO-CULTURELLE, MÉTHODE DE REVITALISATION

Le milieu rural appauvri et en train de mourir reçoit le nom de « sub-développé », c'est-à-dire qu'il n'a pas atteint les exigences du développement pour maintenir une qualité de vie égale à celle des habitants d'autres régions. L'objectif consiste à acquérir un degré de développement que nous avons appelé endogène et intégré. La culture est le grand moyen pour mobiliser les citoyens à participer à ce processus de transformation d'une situation de pauvreté à une situation nouvelle de vie d'enrichissement. Nous allons préciser en quoi consiste cette action.

L'animation socio-culturelle

L'animation socio-culturelle (A.S.) est le processus qui consiste à donner vie à la culture dans une société où l'on vit selon les différents modèles culturels qu'on a présentés. L'A.S. est une action stimulante qui dynamise les institutions et les corps sociaux et qui intègre le tissu social. Nous dirons pour simplifier qu'animer c'est redonner la vie.

L'animation culturelle des zones rurales défavorisées consiste dans la récupération des recours culturels qui sont groupés dans le modèle de la culture cultivée : recours économiques, sociaux, religieux, écologiques. Ces recours sont comme des « pierres » pour construire un projet d'avenir. La clé d'une nouvelle vie, c'est faire un projet d'avenir dans lequel les habitants se sentent affectés et participent. Ils doivent être amenés à découvrir qu'une vie meilleure est possible, que cela dépend d'eux et ils doivent consacrer leurs efforts à la conquérir (culture constructive). Faire un projet d'avenir exige la création d'une identité, un tissu de relations qui est comme la clé pour avoir la force de mener le projet vers l'avenir.

Cette vision dynamique de l'action d'animation suppose trois phases :

— Un point de départ, qui consiste à connaître la réalité et à planifier l'action en répondant à la question : où va-t-on ?

— Des médiations didactiques pour arriver au but qu'on désire. Il s'agit d'articuler différents moyens et méthodes qui facilitent le développement culturel dans ces zones défavorisées. La question à cette phase c'est le chemin choisi : conduit-il au terme désiré ?

— Le développement culturel est le terme de tout le processus. Cette phase répond à la question : comment savoir si l'action d'animation a été efficace ?

Le développement culturel se situe dans un développement social, éducatif et communautaire plus ample. Le développement, comme aide au tissu culturel, exige la collaboration des différents réseaux culturels qui donnent unité aux expériences et respecte son autonomie. Il s'agit de mettre en place un mouvement socio-culturel intégré qui crée un climat d'espoir pour ces zones défavorisées.

Le point de départ

Mettre en place un projet d'animation dans des zones rurales défavorisées exige toute une série d'actions.

1. *Planifier l'action.* Si toute activité exige la planification comme moyen d'acquérir une plus grande efficacité dans la recherche d'une solution de rechange aux zones sans espoir, il est urgent d'étudier l'action plus en détail. (Ander Egg (1983), Marcello (1973), Kaufman (1973), Unesco (1979) ont étudié ce thème).

2. *Rechercher des recours endogènes.* Un développement dans ces zones pauvres en recours humains et financiers mais riches en toute une série d'autres recours exige une étude détaillée de ces recours :

   — il y a des recours inutiles et mal exploités, c'est-à-dire qu'il y a des espaces dans lesquels une meilleure gestion de la production et de la commercialisation peut générer des richesses ;

   — il y a des besoins sociaux qu'il faut satisfaire ;

   — il y a des intérêts de la population, auxquels on est sensible depuis toujours, qui peuvent apporter une qualité de vie et peuvent mobiliser de grands secteurs (Goezt Le Compte 1988).

3. Pour faire cette recherche, il faut *des animateurs qualifiés* et motivés pour travailler dans ces zones de grande pauvreté. On peut les classer ainsi :

   — des agents volontaires, qui à cause de motivations politiques, sociales ou religieuses, travaillent déjà dans ces zones ;

   — des éducateurs responsables de projets concrets qui s'engagent dans des expériences de développement communautaire ;

   — des coordonnateurs qui font le lien entre les différentes expériences de base et d'autres institutions de l'administration (Lopez Ceballos, Salas Larrazabal, 1987).

4. Les *contenus* de l'animation sont la réponse aux centres d'intérêt identifiés par les recherches et répondent aux besoins exprimés pour la population. Le développement prend un sens intégral quand il intègre tous les aspects économiques, sociaux, politiques, religieux et écologiques.

5. Les *objectifs* d'une action animatrice de ces zones de pauvreté exigent une présentation d'objectifs utopiques qui contrastent avec la pauvreté de la zone : là où il existe une grande pauvreté et des déficiences de vie (passivité, impuissance), il faut présenter une motivation tellement forte qu'elle puisse mobiliser les résistances de la population (Monclus Estella 1987). L'utopie doit être énoncée de façon claire et formuler un projet d'avenir au niveau personnel, de groupe et de la région.

Dans le cas des Écoles des paysans, ces objectifs se résument dans une expression : « Être paysan, ce sera être heureux un jour sur ces terres » (Diaz Gonzalez 1983).

6. La *créativité* est l'objectif clé de l'animation socio-culturelle. Si la passivité est le signe de la mort, la vie se manifeste dans l'action et la créativité. L'exercice de la créativité exige de faciliter la participation des personnes dans des expériences qui améliorent leur vie. Ces expériences de travail en groupe dans un but de conscientisation consistent à transformer une conscience ingénue en une conscience critique (Inodep 1987).

Ces éléments du projet d'animation se situent dans une ligne d'éducation non formelle adaptée au développement communautaire.

Les médiations didactiques

L'animation socio-culturelle est considérée comme le moyen de motiver et de faire passer une collectivité d'une attitude passive et dispersée à une activité unifiée, à travers un but commun. Mettre en marche ces actions d'animation exige des méthodologies spéciales.

1. *La relation humaine dans une action éducative.* Faire que des personnes qui habitent dans des zones rurales défavorisées, avec une tradition de passivité et non-participation, commencent à vivre une sensibilité à de nouvelles valeurs, à participer à la vie publique est un processus de longue durée. Il s'agit d'un changement d'attitudes très fort pour une population vieillie qui n'a pas d'espoir de longue vie et qui ne s'engage pas avec facilité dans des actions qui exigent de grands efforts.

   Ces données exigent de faire un plan de motivation et de créer des liens affectifs et de communication humaine qui renforcent les carences structurales de la population rurale. Cette population porte une méfiance traditionnelle pleine des déceptions accumulées à cause de promesses jamais réalisées. Une grande partie des habitants croient qu'ils sont condamnés à vivre et à mourir sans espoir et attendent seulement que leurs enfants atteignent une vie meilleure en trouvant un emploi en ville, loin du lieu d'origine.

   Quand on présente aux paysans un projet de vie en leur disant « Être paysan sur cette terre un jour ce sera être heureux », ils refusent l'idée. Mais peu à peu et dans des petits groupes ils commencent à croire que peut-être un jour cette idée sera possible.

2. *Il faut créer des projets à partir des centres d'intérêt.* Le paysan fait attention aux projets qui partent de son expérience pour compenser des

expériences négatives. Il a besoin de se prouver à lui-même et de prouver aux voisins que ce qu'ils font contribue à leur bonheur immédiat. C'est en faisant des petits projets d'action qu'on construit un programme adapté aux activités des petites communautés rurales.

La pédagogie des projets élaborée par des théoriciens de la pédagogie active est de grande utilité dans l'éducation de ces zones rurales (Planchard 1987).

3. La méthodologie alterne de *la voie inductive ou ascendante à la voie déductive ou descendante*. De préférence, on chemine par la voie inductive en suivant ces phases :

— présentation d'un cas concret : on étudie une situation réelle, tirée de la vie quotidienne ; il faut que le groupe se voie reflété dans cette situation ;

— universalisation : on dépouille le cas concret des détails et restent les valeurs investies dans la situation ;

— analyse : on voit les causes et les conséquences de cette situation et on détecte les valeurs et les modèles d'action en cause dans le cas vécu. On essaye de passer d'une conscience ingénue à une conscience critique (Freire) en regardant la situation dans un contexte plus large au niveau économique, social, politique, religieux et écologique ;

— on élabore des modèles d'application des théories pour résoudre le problème. L'animation socio-culturelle dans des zones à problèmes pour vérifier son efficacité, doit conduire à solutionner des problèmes. L'incidence d'un changement dans les conditions de vie est un critère de validité de cette pédagogie pour les paysans participants ;

— dans ce travail d'analyse, on a besoin des renseignements que les paysans demandent et il faut les apporter par voie déductive ou descendante ;

— la méthode finit son processus en créant des cadres organisationnels pour que la communauté puisse résoudre les problèmes qui ont été objet de réflexion.

L'ensemble de ces médiations qui apparaissent dans les modèles d'éducation non formelle attachées au développement communautaire est compatible avec les programmes du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe 1987), avec les programmes de l'OCDE, comme Éducation et développement

local (Alonso Hinojal — Fuente Salvador 1980) et avec les programmes de l'Unesco (Unesco 1980).

Le développement comme objectif final

Le développement est l'objectif final de l'action socio-culturelle. À un niveau humain et général, on peut le définir comme « une action que se concentre et soutient la satisfaction des besoins humains fondamentaux dans une ligne d'autodépendance et dans une articulation organique des êtres humains avec la nature et la technologie, des processus globaux avec des organisations locales, des relations personnelles avec des relations locales, de la planification avec l'autonomie, de la société civile avec l'État. Les besoins humains, l'autodépendance et les relations organiques sont les soutiens d'un développement à échelle humaine » (Hoemrell Nord Berg 1986 : 4).

1. *Le développement culturel* (Ander Egg 1987) est une condition pour atteindre un développement intégral. Un signe de ce développement est la recherche de l'identité culturelle. Ce développement n'est pas le patrimoine de l'État, mais il est ouvert à toutes les initiatives et institutions publiques et privées. Le développement culturel, avec l'éducation permanente, ont été deux piliers clés au Conseil de l'Europe (Junoy 1979).

2. Le développement culturel se situe dans *un cadre de développement intégré* (Valcarcel 1987) et se caractérise par plusieurs notes distinctives :

   — il s'agit d'un développement endogène, c'est-à-dire qui profite des recours autochtones sans refuser l'aide extérieure ;

   — l'espace local prend un caractère actif comme agent de transformation sociale (Vazquez Barquero 1988). Il faut rappeler que l'OCDE (1984) a mis sur place les initiatives locales d'emploi ;

   — il a un caractère de développement communautaire, celui-ci étant conçu comme le résultat du processus ou comme le processus lui-même qui a pour finalité de promouvoir la vie de toute la communauté avec sa participation active (Garcia Linaza 1982).

3. Organiser le développement culturel exige *d'ordonner le tissu social à travers des réseaux*. La formule organisationnelle des réseaux d'expériences d'éducation des adultes attachées aux expériences de développement communautaire a été mise en circulation dans le Conseil de l'Europe à partir du programme n° 9 (1982-1986) (Fernandez 1985).

Dans le réseau promu par le ministère de l'Éducation, certaines caractéristiques sont favorables à un développement culturel dynamique :

— la multiplicité des institutions participantes ;

— le pluralisme des thèmes d'investigation ;

— le profil professionnel également pluraliste : il y a des fonctionnaires de l'Éducation et du Travail, ainsi que du personnel volontaire.

4. La fin dernière d'un développement culturel c'est de mettre en marche *un mouvement culturel intégré*. Les mouvements sociaux sont des efforts collectifs pour effectuer des changements dans des institutions sociales et pour créer un ordre tout à fait nouveau (Heberle, R. 1979).

En tout mouvement il y a un double aspect : le monde des masses et les minorités. Les masses sont un facteur essentiel dans un mouvement qui veut changer les structures ; mais tout mouvement est soutenu par des élites qui connaissent la « mystique » et sont capables de l'appliquer à des contextes spécifiques.

Le développement, comme expression et signe d'une action de revitalisation des zones qui ont été extrêmement défavorisées à cause d'un développement mal équilibré, essaie de récupérer un rôle à ces populations dans une société nouvelle.

IV. CONCLUSION

À l'occasion de l'Année internationale consacrée à l'alphabétisation, nous croyons avoir signalé un champ qui devrait être objet d'étude et d'attention : les zones rurales défavorisées. Voici le résumé de la présente contribution.

Il y a des zones de pauvreté dans le monde rural de l'Espagne et dans les pays riches de l'hémisphère nord qui sont le fruit d'un développement entièrement guidé par la recherche de bénéfices économiques qui ne tient pas compte de la situation des personnes qui ont cultivé ces terres depuis toujours.

Ces zones conservent de grandes richesses culturelles dans un contexte de pauvreté sociale. La société moderne ne peut pas perdre des valeurs écologiques, des produits traditionnels sans perdre les valeurs qui lui sont nécessaires pour restaurer une qualité de vie intégrée.

On ne peut pas récupérer la culture traditionnelle sans faciliter la vie des personnes qui ont été les gardiennes de cette culture et qui sont encore le soutien de ces valeurs.

Beaucoup de personnes qui sont restées dans ces zones se trouvent dans un état d'analphabétisme fonctionnel. L'action de formation dans ces zones doit mettre en place des projets d'animation socio-culturelle qui ont pour but de revitaliser la culture paysanne en lui donnant une interprétation ainsi qu'un rôle actif dans le sens de l'histoire.

La description de ce processus méthodologique peut servir de guide pour d'autres zones de marginalisation et de pauvreté.

BIBLIOGRAPHIE

Aganzo, A. (1988): « *Lo rural en nuestro país. Una aproximación* ». Madrid. Caritas.

Alonso Hinojal — Fuente Salvador (1980): *Seminario de Barco de Ávila sobre educación no formal de adultos para el desarrollo rural. París OCDE*. Madrid. Mec.

Alonso Ponga, (1988): « *Teatro Popular* ». Valladolid. Diputación de Valladolid.

Ander Egg, E. (1983): « *Introducción a la Planificación* ». Buenos aires. Humanitas.

Ander Egg, E. (1987): « *Léxico de Animación Sociocultural* ». Buenos aires. Humanitas.

Baron, E. (1971): « *El final del campesinado* ». Madrid. Zyx.

Barrenechea, E. (1974): « Las dos Españas » en: *Informaciones (2-3-74)*. Madrid.

Bassand, P. (1982): « *Le développement régional endogène: Idées, ambiguïtés, espoirs* ». IREC Lausanne.

B.O.E. 30-7-1982: Ley 26/1982 sobre Agricultura de Montaña. Madrid.

Bote Gómez, V. (1988): « *Turismo en España rural* » (Rehabilitación del patrimonio sociocultural y de la economía local). Madrid. Popular.

Carmena Regidor (1984): « *La escuela en el medio rural* ». Madrid. Mec.

Caro Baroja, (1975): « Santos y Campesinos » en: *Cuadernos para el diálogo*. Madrid (Marzo 1975).

Commission rurale (CEE) (1988): « *L'avenir du monde rural* ». Bruxelles CEE Com (88) 501 Final.

Conseil de l'Europe, (1987): *Conférence « Éducation des adultes et développement communautaire »* (Rapport) Strasbourg. Conseil de l'Europe.

Delibes, M. (1987): « *Un mundo que agoniza* ». Barcelona. Plaza y Janés.

Díaz, J. (1987): « *Guía de Romances* ». Valladolid. Diputación de Valladolid.

Díaz González, T. (1983): « La cultura como instrumento de recuperación de la identidad perdida » en: *Lancado* nº 62 (1983). Madrid.

Fernández Fernández, (1982): « *Bolsas rurales de pobreza* ». Madrid. Cares.

Fernández Fernández, (1985): « *Hipótesis de una Red Española de Iniciativas Locales de Educación de Adultos y Desarrollo Comunitario* ». Madrid. Mec.

Furter, P. (1983): « *Educación y reflexión* ». Montevideo. Nueva Visión.

Fustier, (1986): « *Pratique de la créativité* ». Paris E.S.F. (4ª Ed.).

García Linera, (1982): « *Crisis, política económica y participación* ». Málaga. Universidad.

Goetz La Compte, (1988): « *Etnografía y diseño cualitativo de la investigación educativa* ». Madrid. Morata.

Gorosquieta, J. (1973): « *El campo español en crisis* », Bilbao, Mensajero.

Gorosquieta, J. (1975): « *Economía de la explotación agropecuaria* », Bilbao, Mensajero.

Grande Rodriguez, (1981): « *Escuela Rural* », Granada, Popular.

Gulber (Dir) (1981): « *La Suisse et le pari régional* », Lubano-Porza, Verlag.

Harmorell-Nord Berg, (1986): « *Desarrollo a escala humana* » (*Una opción para el futuro*), Upsala (Suecia), Cepaur.

Herbele, R. (1979): « Movimientos sociales » en: *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*, Madrid, Aguilar.

Hoyos Sainz (Coord) (1985): « *Manual de folklore* » (*La vida tradicional en España*), Madrid, Istmo.

Inodep, (1978): « *Experiencias de concientización* », Madrid, Marsiega.

Jundy, (1979): « *La cooperación intergubernamental, cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa (1949-1978)*, Madrid, Mec.

Kaufman, (1973): « *Planificación de sistemas educativos* », Mexico, Trillas.

Lewis, O. (1961): « *Antropología de la pobreza* », Mexico, Fondo de Cultura Economica.

Limbos, (1979): « *Como animar un grupo* », Madrid, Marsiega.

Lorente Medina, (1974): « *Directrices actuales de la educación* », Madrid, Universidad Politécnica.

Lopez Ceballos-Salas Larrazabal, (1987): « *Formación de animadores y dinámicas de formación* », Madrid, Popular.

Marin Ibanez, (1980): « *La creatividad* », Barcelona, Ceac.

Merelo, (1983): « *Perspectiva, teorías y prácticas* », Buenos aires, Guadalupe.

Moncluss Estella, (1987): « *Didáctica y planificación de la educación. Utopía y praxis* », Barcelona, Humanitas.

Moreno Navarro, I. (1972): « *Propiedad, clases sociales y hermandades en la baja Andalucía. La estructura social de un pueblo del Aljarafe* », Madrid, Siglo XXI.

Nieto, A. (1964): « *Bienes comunales* », Madrid, Revista de Derecho Privado.

O.C.D.E. (1984): « *Iniciativas locales para la creación de empleo* », Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad social.

Planchard, E. (1987): « *Pedagogía contemporánea* », Madrid, Rialp (7ª Ed.).

Ramirez, Mª S. (1983): « *Dinámica de grupo y animación sociocultural* », Madrid, Marsiega.

Regidor, J.C. (1977): « *¿Qué es la reforma agraria?* », Barcelona, Gaya Ciencia.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

INFORMATIQUE ET PUBLICS ILLETTRÉS : L'EXPÉRIENCE DE LABO

Laboratoire d'
Apprentissage de
Base par
Ordinateur

COMMUNICATION DES SAVOIRS

Laboratoire d'
Apprentissage de
Base par
Ordinateur

COMMUNICATION DES SAVOIRS

Laboratoire d'
Apprentissage de
Base par
Ordinateur

COMMUNICATION DES SAVOIRS

Jean-Louis Berterreix
LABO, Bayonne

> « Les médias électroniques sont, ensemble, une des causes possibles de l'analphabétisme et un moyen essentiel de l'alphabétisation ».[1]

Le texte qui suit présente une expérience de cinq années menée sur la Côte Basque (France), par un groupe de professionnels et de bénévoles auprès de publics jeunes et adultes présentant des difficultés dans l'utilisation courante de l'écriture, de la lecture ou dee la résolution de problèmes simples (calcul).

Cette action de formation est aujourd'hui soutenue par une association qui — pour travailler de façon durable — a ouvert le centre de formation LABO (Laboratoire d'apprentissage de base par ordinateur), et s'efforce d'implanter ou de dynamiser des animations « satellites » dans les différentes structures d'aide sociale.

Sept salariés et 30 bénévoles participent quotidiennement à cette entreprise dont une des originalités réside dans l'utilisation de la micro-informatique en apprentissages de base, l'objectif étant de conduire ces publics à l'auto-formation.

Le contenu de l'article sera donc centré sur cette pédagogie médiatisée replacée dans son contexte historique ; sur les hypothèses qui la sous-tendent, les chances qu'elle offre, les modifications qu'elle induit dans le rapport au savoir chez l'apprenant et le formateur, mais aussi ses limites.

NAISSANCE D'UNE EXPÉRIENCE

De 1985 à septembre 1987, l'utilisation de la micro-informatique à des fins pédagogiques s'est tout d'abord adressée à 105 adultes, de très bas niveau de formation, hébergés dans un centre d'accueil de Bayonne.

Cet établissement de 4 étages et de 90 lits accueille toute personne de sexe masculin, majeure et répondant aux caractéristiques définies ci-dessous. La durée du séjour y est de six mois, renouvelable si un processus d'insertion sociale est engagé, ce qui est la finalité de ce type d'institution.

Les frais d'hébergement sont pris en charge par le ministère des Affaires sociales.

Une des particularités de la population accueillie est qu'elle éprouve quelques difficultés à vivre de manière autonome. Extérieurement, cela se traduit par une absence de résidence personnelle et de moyens suffisants à l'auto-subsistance. Les raisons du séjour dans ce foyer sont diverses et multiples (échecs familiaux, anciens enfants de l'Assistance publique, chômage prolongé, délinquance, échecs professionnels, alcoolisme ou drogue, ...), mais les conséquences pour la plupart ne sont pas assimilables à celles de la clochardisation.

La texture humaine de ces êtres rappelle celle de la toile d'araignée : entrecroisement de fibres multiples, évocatrices d'expériences que nous appréhenderions de vivre, trame déchirée, écorchée, blessée dans les combats pour la vie. Dans le meilleur des cas, avec un emploi stable et la rencontre parfois heureuse d'une nouvelle compagne — facteur essentiel d'enracinement — leur devenir se traduira par la location d'un studio et la lente insertion dans le tissu social de la région.

Toutefois ces hommes ont trop subi les revers de notre société, trop souffert de la marginalisation sélective qu'elle produit, trop éprouvé le sentiment d'être des déchets, des ratés pour accepter d'emblée toutes les contraintes qu'une vie sociale « normale » impose à chacun de nous. Leur solitude est sans doute trop grande pour qu'elle soit comblée par une feuille de paie, une femme, un appartement, un bulletin de vote. Ils recherchent une présence, une chaleur communicative, une raison utile et reconnue d'exister. Et tout comme le papillon attiré par la flamme s'y brûle, ne supportent-ils plus d'être liés, aimés sans suspecter instinctivement d'être manipulés, asservis.

Chômage et illettrisme

Ces adultes en période d'emploi acceptaient bien souvent des tâches intérimaires ou des contrats de travail à durée déterminée, n'exigeant pas de qualification professionnelle sanctionnée. Dans les années 75, l'élévation du taux de chômage lié aux mutations industrielles et technologiques a jeté ces publics, les premiers, sur le carreau. C'est alors que, devant l'obligation de gérer leur inactivité (ce nouveau statut social) et d'en rendre compte aux différentes administrations concernées, s'est révélée une autre cause de leur dépendance : le manque de maîtrise des codes élémentaires de communication (compréhension des messages administratifs codés, expression orale adéquate, transmission écrite correcte, appréhension du système social).

Une enquête interne nous a révélé que 40 % de ces pensionnaires correspondaient à la définition française habituelle de l'illettré, à savoir : ils

ne maîtrisent pas la pratique élémentaire du lire, écrire, compter, bien qu'ayant été scolarisés.

Ignorants et incultes ?

Nous tenons à souligner fortement que cette non maîtrise ne signifie pas et ne se confond pas avec l'inculture et l'ignorance. En leur donnant la parole en 1979[7], nous avons découvert qu'ils savaient distinguer fort subtilement instruction et connaissances, savoir et expérience de vie, curiosité, encyclopédisme et culture :

> « Avoir de l'éducation, de l'intelligence ... des facultés d'assimilation, la relation avec l'histoire de son peuple, les arts, la musique, la valeur du travail : je crois que tout ça c'est pour moi la culture ; ce qui n'oblige pas à avoir des diplômes. » Jean Marc (p. 150). « Il est évident que condition sociale et culture sont liées. On trouve, en général, plus de gens cultivés dans les couches supérieures. » Philippe (p. 183).

Culture orale :

> « La culture, c'est ce que j'apprends, c'est ce que je cherche à apprendre. Avec certains gars au foyer, j'arrive à apprendre certaines choses que j'ignorais. On se cultive aussi au contact des autres. » Jean Michel (p. 178).
> « Contrairement à ce que beaucoup de gens croient, le bar n'est pas seulement un endroit où l'on va se saoûler la gueule. Pourquoi ? Parce que le bar, c'est le cercle du pauvre. Tu rencontres les copains du quartier, c'est là qu'il y a un échange d'idées, on discute, les nouvelles, ceci, cela. Ça fait en même temps petite gazette. C'est le journal du quartier. C'est un lieu d'échange même culturel. » (p. 130).

Instruction et culture

> « C'est vrai l'instruction c'est la base de la culture, mais il y a aussi l'intelligence, le savoir-vivre, c'est très important, c'est presque la partie principale. » Raoul (p. 182).
> « La culture est un ensemble de connaissances générales, personnelles, qui n'a pas grand-chose à voir avec l'instruction. » Jean Marc (p. 143). « Si vous n'avez pas de diplôme, eh bien ! Vous passez pour un con,

et ça vous bloque les portes un peu partout. » Albert (p. 150).
« On est peut être dans une société où l'homme n'est reconnu que par ses diplômes. » Jean Michel (p. 179).

« Le tort de nos sociétés, c'est d'exiger avant tout l'instruction. On forme des gens, on veut leur donner une instruction sanctionnée en plus par des examens bidons. Moi je trouve ça ridicule, autant ouvrir une encyclopédie et l'apprendre par cœur. » Frédéric (p. 148).

Expérience, adaptation, culture :

« Si on apprend la vie, on apprend la culture. Mais on ne peut apprendre la culture avant d'avoir appris la vie. Ça c'est impossible. Et c'est le contraire aujourd'hui, parce que c'est les parents, le gouvernement qui le dit de le faire. » René (p. 121).
« Je me dis, ce n'est pas parce que je n'ai pas eu une éducation agréable, pas bonne, que je suis forcément plus bas que les autres. La maturité s'acquiert avec l'âge. » Jean Michel (p. 179).
« La culture c'est notre façon de nous adapter à toutes sortes de situations. » Philippe (p. 179).

Un essai de réponse

C'est sur leur demande, et avec leur concours, que cette première expérience de formation médiatisée par la micro-informatique a vu le jour dans leur établissement. En effet, bon nombre d'entre eux échouaient aux tests psycho-techniques de sélection, ce qui leur barrait ainsi l'accès à des formations qualifiantes, dispositifs mis en oeuvre par le ministère du Travail et de l'Emploi.

La mise en place de cette première action de formation informatisée — objet d'un mémoire qui en décrit les étapes[1] — était pilotée par une petite équipe composée d'un travailleur social, d'un résident (informaticien, amateur mais génial) et de deux enseignants bénévoles. Six ordinateurs équipaient ce premier module huit mois après l'achat de la première configuration.

Par la suite, en octobre 1987, durant 9 mois cette pédagogie fut expérimentée de façon intensive auprès de 25 jeunes, de 18 à 25 ans, dans le cadre d'un stage de préparation à l'emploi et de celui d'un atelier pédagogique personnalisé. Ces jeunes sans emploi, issus des quartiers et des villes avoisinantes pour les trois quarts, étaient ici rémunérés.

[illegible]

POURQUOI PRIVILÉGIER L'OUTIL INFORMATIQUE ?

[illegible]

L'hétérogénéité des pratiques culturelles du fait des acquisitions parcellaires, la multiplicité des expériences initiatiques, une structuration morale élaborée dans la débrouillardise ou le contournement, l'enfouissement de leurs échecs, la construction parfois dérisoire d'une image de soi font que ces publics se caractérisent plus par une sub-culture où prédominent l'individualité, l'isolement et le manque d'appartenance effective à un groupe social déterminé.

Mais alors de quels contenus seront faits les enseignements ?

Un cursus scolaire marqué essentiellement par la non-reconnaissance et la non intégration de leurs aptitudes ou leurs capacités extra-scolaires, le souvenir d'une utilisation de la lecture et de l'écriture aux seules fins de contrôle d'acquisition du savoir et l'absence de découverte que cette

lecture et cette écriture ne sont que de simples outils, supports ou techniques de communication et d'enrichissement culturel, font qu'ils développent une allergie, un ennui ou un refus de tout ce qui rappelle la page blanche ou le livre.

Exit la pédagogie traditionnelle ?

Dans ce foyer, trois expériences d'enseignement sous forme de cours traditionnels avaient été menées auprès de ces publics. Nous citons ici deux extraits de rapports de ces tentatives, qui corroborent ce qui précède :

> « La relation a primé sur l'instruction. Mais l'instruction est nécessaire et serait l'aspect utile. Dans les ateliers, elle est presque nulle. Cette action d'instruction est difficile. Pour créer le climat favorable, elle devrait être soutenue par l'équipe socio-éducative. » (Bénévole, professeur de philosophie, 1980)
> « Inconstance dans l'effort et difficulté à travailler seuls. »
> « Nécessité de cours particuliers d'une heure trente, en raison des différences de niveaux et des difficultés de relation entre les apprenants. Forte rivalité négative dans le groupe, de plus en plus difficile à gérer. » (Éducateur, 1983)

NOS HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

En 1984 nous avons proposé de mettre en place une action de formation médiatisée, centrée sur l'utilisation de la micro-informatique. Voici quelles étaient alors nos hypothèses de départ.

— *Médiatiser la relation pédagogique.* Introduire le micro-ordinateur comme auxiliaire pédagogique principal, permettre à ces jeunes et adultes de se retrouver seuls sous le regard de la machine, face à un clavier, mais aussi face à eux-mêmes, n'était-ce pas là offrir une stratégie qui contournerait la honte de leurs échecs ou de leurs limites personnelles ?

Tabler sur l'utilisation ludique et valorisante de cet outil, affectivement neutre, permettait-il d'éviter d'une part les réactions de rejet face à tout ce qui leur rappelle l'école et, d'autre part, de circonscrire la demande affective à l'égard du formateur ?

— *Valoriser l'apprentissage.* De plus, ne fallait-il pas ouvrir un espace où les moyens mis à disposition obligeraient chacun à « apprendre à apprendre », où l'erreur deviendrait la dynamique de l'apprentissage et

ne serait plus la cause de sanctions ou d'exclusions prononcées par d'autres ?

L'ordinateur pouvait-il donner à chacun la possibilité de progresser à son propre rythme, de n'être pas contraint par celui du groupe ou les capacités de compréhension, de mémoire ou d'assimilation des uns et des autres ?

Le traitement informatisé des fichiers permettait-il l'adaptabilité indispensable à la valorisation et à l'exploitation de leur histoire individuelle, de leurs connaissances et de leur vocabulaire forgé dans l'expérience ? L'ordinateur ne pourrait-il offrir à chacun un apprentissage pédagogique basé sur l'utilisation des langages et des modes de pensée personnels ?

— *Être acteur de sa formation.* Pour dépasser l'attitude d'imputation de ses échecs aux autres, ne pouvait-on pas jouer sur l'attitude d'attente passive de l'appareil informatique et sur le contrôle du travail sur l'imprimante ? Si l'apprenant demeurait passif devant l'appareil, cela ne porterait plus à conséquence, ni sur le travail des autres, ni sur l'humeur du formateur ? En reconnaissant cette possibilité de rompre intellectuellement ou de remobiliser son attention et de vérifier son travail, il s'agissait qu'il devienne autonome dans sa démarche de formation.

— *Choisir un tuteur.* Ne serait-il pas nécessaire de proposer à tout individu qui s'engagerait dans ce processus de formation le choix d'un tuteur ? Ce tuteur-répétiteur serait l'interlocuteur privilégié assurant soutien psychologique et point d'ancrage social, permettant par le biais du bénévolat de créer de nouveaux tissus sociaux et de faire jouer des solidarités.

— *Réduire les écarts culturels.* Mettre cette population en contact avec l'outil informatique, n'est-ce pas éviter que l'écart culturel et technologique qui les sépare d'autres couches de la population continue de se creuser ? N'est-ce pas les réintégrer au moins symboliquement dans le champ social et professionnel qui fait de plus en plus appel à l'informatique ?
Les faire travailler durant leur formation sur poste informatique, n'était-ce pas d'une certaine façon les introduire dans le monde de l'entreprise et les préparer à tenir un poste de travail ?
En effet, l'utilisation pédagogique de la micro-informatique peut développer certains apprentissages tout à fait transférables au champ professionnel. Il peut s'agir de *savoir-faire* :

— la manipulation et la maîtrise d'une configuration informatique ;

— la saisie informatisée des données et le travail sur fichiers ;

— la maîtrise d'un traitement de texte et la production d'un produit fini, imprimé ;

— le dessin assisté par ordinateur ;

ou *d'aptitudes* :

— la capacité d'adaptation à un système complexe ;

— le travail méticuleux et autonome sur poste de travail ;

— l'analyse d'une situation, sa décomposition en tâches, avant toute rise de décision ;

— la maîtrise de soi et le contrôle de son impulsivité.

CRÉATION DE LABO

Lors de son assemblée générale en juin 1988, l'association s'engageait à promouvoir des actions de lutte contre l'illettrisme selon les modalités suivantes :

— « fonctionnement d'un laboratoire chargé de la création de logiciels et de modules informatisés de formation » ;

— « conduite d'actions de formation utilisant la micro-informatique comme outil pédagogiques » ;

— « formation de formateurs » ;

— « ces actions seront implantées d'une part au sein du laboratoire, d'autre part auprès des établissements et équipements sociaux accueillant une population pour laquelle des actions de lutte contre l'illettrisme et de formation de bas niveau constituent des éléments importants d'insertion (centres d'hébergement, équipements de quartier...) ».

Les locaux

Le LABO est installé dans une villa, en bordure d'une voie de circulation routière reliant Bayonne à Biarritz. Il occupe le premier étage sur une surface de 140 m², répartie en 7 pièces. Deux annexes de cinq pièces, l'une en location, l'autre mise à disposition par l'Office municipal des habitats à loyers modérés permettent de répondre aux demandes croissantes de formation. Ces locaux ont les fonctions suivantes :

— deux salles informatiques, équipées l'une de 12 THOMPSON, l'autre de 10 OLIVETTI PC1 ;

— trois salles de regroupement et de réunion ;

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]	[illegible]

Bénévoles

Fonctions	Tâches
8 administrateurs (réunions tous les 15 jours)	mise en œuvre et suivi de la politique de L'ARBO, relations publiques ;
2 administrateurs	conditionnement et expédition de logiciels — publicité ;
2 administrateurs, 6 enseignants, 1 technicien, 2 formateurs, 1 infirmière	relation avec les bibliothèques ; recherche pédagogique, programmation informatique, aide et conseil technique ;
1 étudiant, 1 orthophoniste (réunion tous les mercredis) 1 enseignant E.P.S. 1 artiste sculpteur (3 interventions mensuelles)	interventions régulières dans le cadre des sessions RMI ;
7 tuteurs.	intervenants dans les satellites.

des tests de programmes, les autres travaillent à la programmation ou à l'écriture sur compatibles PC de logiciels créés pour TO8-9 de THOMSON. La disparition du département informatique de THOMSON nous oblige à ce transfert.

Logiciels produits par cette équipe :

— INITIATION CLAVIER (utilisation de l'ordinateur et de son clavier) avec guide sonore ;

— LESMO II (logiciel de lecture) avec guide sonore ;

— CREAFRA et PROGFRA (système auteur et programme utilisateur pour l'apprentissage des règles du français écrit et 21 disquettes d'exercices progressifs et thématiques) ;

— TIC-TAC (logiciel d'apprentissage de l'heure) ;

— 4 OPÉRATIONS ;

— MONNAIE (initiation à l'usage de ma monnaie dans un bar) ;

— VOCABULAIRE ;

— FIGGEO (reconnaissance des figures géométriques) ;

— BUDGET FAMILIAL (initiation à sa gestion sur MULTIPLAN).

— Grâce à la collaboration du département informatique de l'Institut universitaire de technologie de Bayonne, nous mettons actuellement au point une utilisation pédagogique de la synthèse vocale. Nous espérons par ce biais aborder et traiter quelques problèmes de dyslexie, de dysorthographie et de dysorthophonie rencontrés en formation, et ceux de l'alphabétisation des stagiaires d'origine étrangère.

Le livre

Un travail commun avec la bibliothèque municipale nous permet de constituer une sélection de livres appropriés à ces publics.

Recherche-action

Depuis octobre 1989, LABO participe à une recherche-action commandée par le GPLI (ministère de la Formation professionnelle) avec le concours de douze psychologues et orthophonistes, auprès des équipes de formateurs de neuf centres de formation travaillant avec les illettrés.

2) Satellites de quartier

À ce jour, deux satellites fonctionnent. Dans chacun d'eux, des tuteurs-bénévoles jouent le rôle de répétiteur et de soutien auprès d'autres adultes en difficultés.

L'un est implanté dans une cité de la ville depuis le 15 février 1989. ATD Quart-Monde a pourvu à son aménagement et participe à son animation. Le second satellite est intégré au centre social d'un gros bourg situé à une trentaine de kilomètres de Bayonne et animé par l'Association des chômeurs « BIZI NAHI ». Il a été ouvert au public à la mi-avril 1989. Est prévue la création de cinq autres satellites, dont l'un s'ouvrira dans un centre d'hébergement à PAU en 1990.

Les tuteurs-bénévoles

En relation avec ces deux satellites, sept tuteurs-bénévoles ont suivi durant six mois une formation dispensée par le LABO, à raison de trois heures hebdomadaires. Ce programme comprend : une formation pédagogique au tutorat, une initiation à l'outil informatique et à l'utilisation des logiciels.

Session de sensibilisation au repérage

Quinze formateurs, conseillers techniques ou gestionnaires de structures d'accueil, ont participé à deux journées de formation sur les repérages des publics illettrés. Cette session animée par le coordonnateur du LABO

était commanditée par la Mission locale et financée par la Délégation régionale à la formation professionnelle.

3) La formation

La formation qui est dispensée à LABO évolue entre la reconnaissance alphabétique et le niveau du CAP-BEP de la formation professionnelle des adultes (CAP = certificat d'aptitude professionnelle, BEP = brevet d'étude professionnel). Une autre des activités est l'évaluation des connaissances en vue de l'orientation professionnelle.

En outre, depuis le mois de juillet 1989, une convention passée avec la Préfecture du département et son Conseil général nous confie la tâche de redynamiser les bénéficiaires du revenu minimum d'insertion (RMI) et d'élaborer avec eux leur projet personnel ou professionnel, avec une mise en situation au sein d'entreprises. Ces sessions s'étalent sur six semaines.

En date du 15 décembre 1989, une autre convention signée avec la Délégation régionale à la formation professionnelle prévoit le même type d'intervention auprès de 40 jeunes de 16 à 25 ans, et ce durant 4 mois. À l'issue de ce stage, ces jeunes seront orientés vers des formations professionnelles qualifiantes, sanctionnées par un diplôme. Ces jeunes sont rémunérés par l'État.

De novembre 1988 à novembre 1989, 125 stagiaires ont été reçus au LABO dont 22 en formation de formateurs.

Voici nos différents types d'interventions :

Parcours individuels à la carte :	41 stagiaires (100 à 700 heures)
Stage L.C.I. pré-qualification :	16 stagiaires (700 heures)
Soutien à des jeunes scolarisés :	5 élèves (470 heures)
Bilan — évaluation des T.V.C. :	12 stagiaires (40 heures)
Élaboration de projet personnel RMI :	29 stagiaires (180 heures)
Formation de formateurs et tuteurs :	22 stagiaires

Suivant les types de formation, la fréquence des séances sur ordinateur varie de trois à cinq demi-journées par semaine ; la durée de la séance oscille entre deux et quatre heures.

Dans le cadre de l'action satellite (22 personnes), ces stagiaires font *une démarche personnelle*, incités par des assistantes sociales ou des édu-

cateurs, des militants de quartiers ou informés par la presse, la radio ou le jeu des relations.

UNE MÉTHODOLOGIE, COROLLAIRE OBLIGÉ DE NOS HYPOTHÈSES

Notre méthodologie a pour but de favoriser les progressions techniques, mais aussi personnelles, ces dernières devant être considérées comme moteur des acquisitions (voir tableau).

Deux méthodes de travail sont utilisées pour atteindre ces objectifs : le parcours individuel, le travail en groupe. Retenons deux situations : le parcours individuel à temps partiel et le stage à plein temps.

Nous avons déjà mentionné la différence de statut des stagiaires. (La mise en place du crédit formation harmonisera peut-être quelques incohérences de ces classements.)

Nous avons précisé qu'en un an 41 stagiaires avaient suivi un parcours individuel — à la carte — d'une durée de 100 à 700 heures. Il s'agit, dans

Tableau des caractéristiques de ces publics
(Novembre 88-89)

Identité			
Hommes	= 53,3 %	Français	= 86,4 %
Femmes	= 46,6 %	Étrangers	= 13,6 %
Résidence			
Citadins	= 84,5 %	Ruraux	= 15,5 %
Amplitude des âges			
13-15 ans	= 4,8 %	26-35 ans	= 26,2 %
16-17 ans	= 18,5 %	37-50 ans	= 15,5 %
18-25 ans	= 34,9 %	Âge moyen	= 27 ans
Situation familiale			
Mariés	= 12,7 %	Célibataires	= 69,9 %
Divorcés	= 5,8 %	Concubinage	= 5,8 %
Mères seules	= 5,8 %		
Formation initiale			
Alpha + Étrangers	= 8,1 %	SES	= 15,1 %
IRP — IMP	= 8,1 %	CAP 1re ou 2e année	= 15,1 %
Primaire	= 2,3 %	4e — 3e — BEP	= 18,6 %
6e — 5e	= 8,1 %	Second cycle	= 8,1 %
CPPN — CPA	= 9,3 %	Études supérieures	= 6,9 %

ce cas, de jeunes et d'adultes travaillant essentiellement sur poste informatique, en relation avec une formatrice. La fréquence des séances varie de trois à cinq demi-journées par semaine. Cette formation est gratuite pour le stagiaire, mais il n'est pas rémunéré, sauf s'il est envoyé par un autre organisme de formation pour une action de renforcement dans les acquisitions de base. Il n'existe pas de regroupement pour un travail commun. Certains de ces stagiaires bénéficient en outre du soutien d'un tuteur.

La formule stage regroupe habituellement 15 stagiaires rémunérés, pour une durée de 600 à 800 heures. La pédagogie qui y est pratiquée allie

l'individualisation et l'action de groupe. Une mi-temps de stage est consacrée au travail sur poste informatique.

Interaction des méthodes	INDIVIDUALISATION	développe méthodes et habitudes de travail personnel
	EN GROUPE OU AVEC TUTEUR	structure le groupe et socialise le stagiaire

L'individualisation

1) Évaluation d'entrée

Lors de sa première séance, tout stagiaire (sans considération de niveau et sans entretien préalable avec le formateur) est invité à s'asseoir devant un poste informatisé pour s'initier à l'utilisation de la machine, guidé en cela par un logiciel sonorisé que nous avons créé à cet effet. Cette mise en situation immédiate vise à faire comprendre à l'apprenant que la machine sera dorénavant son interlocuteur privilégié.

En effet, dans toute séance, le formateur n'intervient que sur demande ou si, l'interactivité « tombée en panne », il y a risque d'échec. Il procède durant cette première phase d'évaluation à une observation annotée des préalables, acquis et failles dans certains apprentissages fondamentaux : spatialisation, latéralisation, adaptabilité à un système, aptitudes mnésiques, anxiété-émotivité, structuration de la pensée logique.

Suivra, et de façon adaptée, une évaluation de la lecture, de la compréhension de texte, de la production d'un écrit, des mécanismes opératoires, du calcul mental, de la reconnaissance des figures géométriques, de la résolution de problèmes par une utilisation de différents logiciels.

Tout ceci se fait avec un contrôle automatique sur imprimante.

2) Contrat par objectifs et plan de travail

Après une ou deux séances, la synthèse des tests décrits ci-dessus se fait par entretien individuel. Suite à cette découverte commune des acquis et des lacunes, le formateur propose un plan de travail prenant en compte la demande du stagiaire, son projet professionnel afin d'atteindre par paliers les objectifs de la formation. C'est alors que les différents logiciels de formation sont nommés et intégrés dans ce plan de travail. Le stagiaire reste libre de sa stratégie de formation, c'est-à-dire libre de choisir, durant les séances, sa matière et les programmes informatisés correspondants.

Dans ce travail individualisé sur ordinateur pour l'acquisition des savoirs, notre visée est triple :

— développer certaines démarches mentales ;

— acquérir des connaissances précises ;

— différer la demande affective.

Ce processus pédagogique d'apprentissage par ordinateur, avec contrôle permanent sur imprimante, doit rendre le stagiaire capable :

— de travailler de façon *autonome* ;

— de réfléchir à son propre *rythme* ;

— d'utiliser ou non l'*aide* programmée ;

— de corriger ou d'obtenir la *correction* de ses erreurs immédiatement ;

— de mesurer ses *résultats*.

En début et en fin de chacune des séances sur odinateur s'opère un échange avec le formateur pour la mise en place de la séquence de travail et sa synthèse. Le stagiaire raconte ce qu'il a réussi et ce qu'il projette de faire la prochaine fois ; il exprime ses difficultés lorsque le climat de confiance est établi.

Cette analyse et ce réajustement permanent du travail s'effectuent jour après jour. Ainsi :

— l'apprenant prend conscience de ses erreurs et de ses lacunes ;

— il restructure enfin son expression singulière et se remobilise à la suite de chaque séance.

Pour consolider une réelle progression de ce travail sur ordinateur (sachant que la mémoire est ce qui leur fait principalement défaut) les stagiaires, après chaque synthèse, peuvent noter sur leur feuille individuelle de progression : la date, la matière, le nom de l'exercice, les résultats chiffrés par l'imprimante et les observations éventuelles.

Après un mois de formation, ils effectuent une évaluation de leur travail pour mesurer leurs acquis et les comparer au plan de progression mis en place après l'évaluation d'entrée.

Travail en groupe

1) Le raisonnement logique

Dans le cadre des stages, outre ce travail individuel sur ordinateur, nous essayons de développer — en groupe — un processus de réussite et d'autonomie sous forme de jeux et d'exercices de raisonnement logique, afin de mobiliser rapidement les capacités primordiales dans tout apprentissage, à savoir :

— l'attention ;

— la concentration ;

— la compréhension ; et augmenter ainsi l'efficacité et la rapidité de la réflexion (voir schéma).

DÉVELOPPER UN PROCESSUS DE RÉUSSITE ET D'AUTONOMIE

COMPRÉHENSION
— exercices de compréhension et de consignes
— attention
— concentration
— déblocage — situation rendue positive par une aide individuelle

RÉALISATION
— mise en oeuvre des différents processus cognitifs
— rendre la réflexion efficace, claire et cohérente

RÉUSSITE
— «prendre l'«habitude de réussir»
— renforcement positif des apprentissages

Contenu des exercices :

— savoir observer, sélectionner des informations visuelles et verbales, s'entraîner à orienter son attention ;

— savoir répéter (reproduire) : se rendre compte de l'importance de la perception et de l'interprétation qui lui est liée ;

— savoir identifier et comparer (les relations d'équivalence et de non équivalence) ;

— [illegible] regrouper, compter par ensemble, classer, communiquer efficacement, argumenter.

2) Le travail sur la lecture

Les objectifs consistent à :

— inciter et sensibiliser à l'utilisation spontanée de la lecture dans toute situation personnelle, sociale et professionnelle, en vue de ne plus redouter et donc de ne plus éviter toute offre de lecture ;

— favoriser une compréhension rapide et sélective de l'écrit.

La lecture sur écran informatique

Amélioration des facteurs perceptifs, compréhension des messages écrits : l'utilisation de l'ordinateur oblige à l'exécution du message écrit, donc à sa compréhension.

À son entrée en formation, aussi bas que soit son niveau et sans autre préalable, l'apprenant est mis en situation de lecture sur écran. Il peut, s'il ne sait pas ou peu lire, utiliser un guide sonore piloté par l'ordinateur. Ainsi valorisé, autonome, le stagiaire parcourt à son propre rythme un premier logiciel de découverte de l'ensemble des appareils qui sont devant lui.

Au moyen de cet outil électronique, il se trouve confronté à une lecture fonctionnelle et utilitaire ; il voit et il entend les noms des appareils qui lui son confiés ; il apprend à localiser les différentes touches du clavier qu'il va utiliser et à passer d'une page à l'autre de son logiciel. Lorsqu'il connaît le fonctionnement de la machine et reconnaît les mots élémentaires, il ne met plus de casque et se trouve dans tous ses apprentissages en situation permanente de lecture « efficace et sans douleur ».

Les premiers temps, ni le formateur ni l'ordinateur ne lui demandent de lecture « contrôle » ou « oralisée » puisque la compréhension du sens se manifeste par une manipulation correcte de son logiciel. De plus, une page « menu » lui est proposée dans laquelle il choisit le nom de son exercice et son niveau ; absorbé par l'attrait ou la sollicitation de la machine, il se concentre bien mieux qu'avec les mêmes exercices sur papier et avance dans sa progression, à son rythme.

Il est surprenant de voir des gens en échec complet passer tant d'heures sans fatigue apparente, être heureux de revenir et faire des progrès en lecture « sans livre ».

Si le niveau du stagiaire est celui du déchiffrement — sans compréhension du sens d'une phrase — il utilise le logiciel LESMO dans lequel nous avons mis en fichier son propre langage qui devient ainsi le contenu d'exercices variés et divers.

L'apprenant se trouve ainsi devant une écriture sur ordinateur transcrivant son propre langage. Voyant écrits sur écran ses propres mots, ses propres phrases issus de son propre langage, le lecteur se trouve confronté à son propre sens, directement concerné par la graphie offerte à ses yeux.

Cette méthode permet une mémorisation plus facile de la graphie des mots, un travail de discrimination et d'identification souple, un va-et-vient constant entre l'écriture, la lecture et la vérification de ces apprentissages, une plus grande autonomie par rapport aux stratégies de lecture des formateurs, un travail plus agréable, une plus grande motivation.

Même si c'est difficile, le stagiaire se met à apprendre, à savoir, à retenir, à reproduire et à produire du nouveau. Nous n'avons pas entendu un stagiaire dire que son travail était inutile même s'il était difficile. Le travail par ordinateur le valorise et lorsque par la suite il lui est demandé ce qu'il fait au centre de formation, il répond : « Je fais de l'ordinateur », ce qui est, reconnaissons-le, une réponse plus facile à émettre, pour un adulte de 28 ans, que celle de dire qu'il apprend à lire ou à écrire !

Le stagiaire ne se trouve plus devant une action qu'il jugeait jusque-là impossible. Il découvre alors l'écrit de son propre sens, il se découvre, se relie à lui-même (se relit lui-même) par un autre moyen de communication. Cette tâche, bien que difficile, devient faisable. Il se met à comprendre, à réaliser, à réussir. C'est laborieux, mais le processus est enclenché. Nous estimons que cette première phase « de réorganisation » est acquise lorsque l'apprenant parvient à exprimer clairement son niveau de connaissance, sans qu'il ressente une trop grande gêne. Il a découvert que le processus de réapprentissage passait par ce stade-là et il l'intègre comme méthode de travail.

La deuxième phase est celle du contrôle pas à pas de sa progression. Par la suite, ce sont ses propres écrits en traitement de texte qui deviendront ses premières pages de lecture ; il peut en constituer un petit livre.

Enfin, le lecteur se trouve en face de textes techniques contenant les termes les plus utilisés dans « la profession » afin de se familiariser avec le vocabulaire qu'il devra connaître pour son insertion sociale et professionnelle.

Tout en revoyant vocabulaire et règles grammaticales, le stagiaire apprend surtout à utiliser, seul, les différents modes de lecture induits par l'ordinateur : lecture fonctionnelle, lecture de son propre langage, lecture thématique, lecture technique et professionnelle.

La lecture sur support papier

Travail basé sur la richesse du contenu (adapté aux attentes de chacun) : activités de prise de note, d'analyse de texte, de synthèse, de découverte du vocabulaire et sa réutilisation, de recherche étymologique.

La lecture et le statut social du lecteur

Un travail a été entrepris sur l'élaboration des stratégies dans la « lecture-recherche » effectuée sur dictionnaires, annuaires, livres techniques ou documentaires, documentations. Une bibliothèque aménagée à l'intérieur de L'ABC et alimentée par celle de Bayonne permet au stagiaire de reprendre contact avec le livre et d'utiliser certains documents pour déterminer ou préciser une orientation professionnelle.

Découverte d'un lieu de lecture

La bibliothèque municipale nous assure de sa collaboration tout au long des stages. Après une étude du rapport des stagiaires à la lecture et une formulation de leurs désirs, nous essayons d'y répondre.

Une première approche consiste à essayer de s'imprégner tout simplement du lieu et de s'y sentir à l'aise. En effet, beaucoup se sentent perdus face aux rayons chargés de livres. On cherche ensuite à développer la curiosité à l'égard de ces rayons de livres, puis d'un seul livre — et souvent ils commencent par prendre un livre dans le rayon le plus proche de la table où ils s'installent.

La deuxième approche consiste à essayer de développer le goût du contact avec le livre, l'autonomie dans les déplacements parmi les rayonnages et le choix d'un ou plusieurs livres suivant un centre d'intérêt. Après la troisième visite, chacun semble prendre goût au « feuilletage » (importante opération), feuilletage de beaux livres avec photographie en majorité.

Après ce choix des sujets et des livres plus difficiles, chacun pourra emporter le livre emprunté et le parcourir chez soi (surtout s'il s'agit d'un roman). La plupart du temps ils seront lus, parcourus ou feuilletés au centre de formation.

3) L'expression écrite

L'objectif est de maîtriser les codes de la communication écrite. Écrire, c'est se livrer, c'est dépasser son « complexe culturel » et s'approprier une faculté nouvelle de communication.

L'écriture électronique sur ordinateur

Pour apprendre à lire, le stagiaire manipule des logiciels : il a l'impression de jouer ! Pour apprendre à écrire, il manipule principalement un programme de TRAITEMENT DE TEXTE : il a l'impression d'être un « secrétaire ». Dès qu'il sait déchiffrer les principaux phénomènes et différencier les différentes lettres d'un mot familier, il se met à écrire sur ordinateur. La frappe du clavier, l'affichage sur écran et l'impression sur une page blanche deviennent les médiateurs de l'apprentissage de l'écriture. L'écran qui remplaçait le livre pour la lecture, supplée le cahier pour l'écriture.

L'acte d'écrire est ainsi moins difficile : pouvoir afficher à l'écran ses propres mots, comme prononcés, sans devoir former les lettres, sans faire de tache ni de rature, voilà le premier acte de l'écrivain. Le fond avant la forme ! L'idée avant le style ! Car certains ayant une graphie illisible (volontairement ou non, pour camoufler leur dysorthographie) ne peuvent même pas se relire quand ils écrivent à la main. Là, face à lui-même, guidé par son imaginaire ou un souvenir agréable, l'apprenant écrit, imprime, se lit et corrige, en compagnie du formateur.

Notre pédagogie rend à la faute son utilité. L'erreur devient un tremplin pour la recherche, la compréhension et le perfectionnement et nous gérons ces erreurs pour évaluer et faire progresser les stagiaires. L'apprenant est donc surpris de nous voir intéressés par ses fautes et ne pas le sanctionner pour cela. L'acte d'écrire devient alors pour lui non plus un pensum, mais un moyen privilégié de s'exprimer, de communiquer, de mieux se connaître : ce n'est qu'à ce stage qu'il retrouve ses souvenirs scolaires enfouis, ces noeuds de la honte qu'il accepte d'exposer pour mieux progresser.

Cette valorisation de l'acte d'écriture permet de faire disparaître les blocages et entraîne une véritable mise en route de réparation des acquis fondamentaux.

Dans les premiers temps il est libre de n'utiliser que l'ordinateur, autant qu'il le désire et dans la matière de son choix. Pour l'évaluation, une écriture libre sur papier est faite au début et à la fin du stage.

Si le stagiaire a des difficultés à former ses lettres, nous mettons à sa disposition un logiciel d'apprentissage de la graphie et un logiciel de dessin. De même, bien sûr, il dispose de livres, de dictionnaires et même de guides que nous élaborons pour lui en fonction de sa demande et de ses besoins, par exemple :

— le carnet d'approfondissement pour continuer de travailler chez soi ;

— la feuille des tables d'opérations muettes avec la correction au verso ;

— le carnet d'accompagnement s'il y a rédaction d'un rapport de stage.

Le traitement de texte permet au stagiaire de construire ses mots, ses phrases, de les couper, les déplacer, les reproduire, les ordonner, les corriger ; il peut ainsi élaborer un texte, le mettre en page, l'imprimer. Suite à cette « écriture spontanée », les stagiaires écrivent leur curriculum vitae, une lettre, le journal ou compte rendu de leur journée.

C'est ainsi qu'est né le « Journal de bord pour la mémoire du groupe ». Tous les jours, d'abord librement, puis à tour de rôle, le stagiaire fait la synthèse de la journée dans un journal de bord et peut y ajouter un poème pour le faire lire à d'autres. Ceci afin d'amener les stagiaires à une communication publique de leurs écrits.

Parallèlement à ce travail de traitement de texte, l'apprenant utilise des logiciels de grammaire, de vocabulaire, de conjugaison, d'histoire, de poésie, etc., où la correction est immédiate. L'affichage à l'écran du résultat en bonnes réponses les encourage à aller plus loin. Enfin les erreurs imprimées permettent au formateur de suivre la progression du stagiaire et de rectifier le plan de formation en conséquence.

Le travail d'écriture en groupe

Le passage à l'écriture sur papier se fait naturellement dans le cadre des activités de groupe ou d'approfondissement sur livrets individuels.

Ce n'est que vers le deuxième mois que la création de texte en groupe est proposée. À travers une suite de thèmes fantastiques, faisant appel à toute l'imagination du sujet et permettant à chacun d'entrer dans un monde nouveau, cette production écrite vise à former entre eux une seule histoire. Le formateur n'intervient que pour les aider techniquement, sans proposer d'idée. Ces textes sont d'abord lus par le formateur qui y ajoute l'intonation adéquate et les césures judicieuses pour corriger quelques imperfections de style. Nul ne connaît l'auteur. Et même si là n'est pas le but de la méthode, les stagiaires tentent de deviner l'auteur du texte. Ces pronostics sont parfois flatteurs pour ceux qui se voient comparés avec celui qui est jugé le meilleur par le groupe. Réconcilier un peu plus le stagiaire avec l'écriture et diminuer l'effet de fuite devant cet acte, tel est l'objectif.

4) Le calcul

Suivant le même processus que pour la lecture et l'écriture, c'est en exécutant les consignes de l'ordinateur que le stagiaire va apprendre à progresser jusqu'au niveau V en mathématiques.

À chaque séance le stagiaire peut revenir sur les mêmes logiciels pour consolider ses acquis, aller plus loins dans ses performances ou dans ses apprentissages.

Un logiciel d'apprentissage de l'HEURE a été élaboré pour les adultes non lecteurs : il leur demande de repérer les chiffres des heures à partir de leurs activités quotidiennes.

Un peu plus difficile, un logiciel d'apprentissage de la MONNAIE a été conçu sous forme de simulation de consommateur dans un café et de barman devant rendre la monnaie au client après calcul des consommations commandées par l'ordinateur ! Il est étonnant de voir la motivation des stagiaires qui n'aiment pas « le calcul » devant ce programme.

Les logiciels de CALCUL MENTAL sont composés d'exercices qui varient en fonction du bon résultat de l'apprenant, assurent l'automatisme, garantissent la pérennité des connaissances. Certains de ces exercices de calcul mental sont présentés sous forme de tableaux ou de jeux (par exemple les dominos) et le stagiaire joue volontiers avec ces nombres purs ; non seulement le menu, mais encore la qualité d'exécution de ses réponses, engagent la rapidité et la complexité des exercices.

D'autres logiciels contiennent des exercices écrits préparant au raisonnement (relation, moyenne, classement...). Débarrassé du poids de la mise en forme écrite, l'apprenant se laisse guider dans sa recherche et répond par de simples signes ; si c'est faux, il peut demander la correction immédiate, ou recommence et avancer pas à pas.

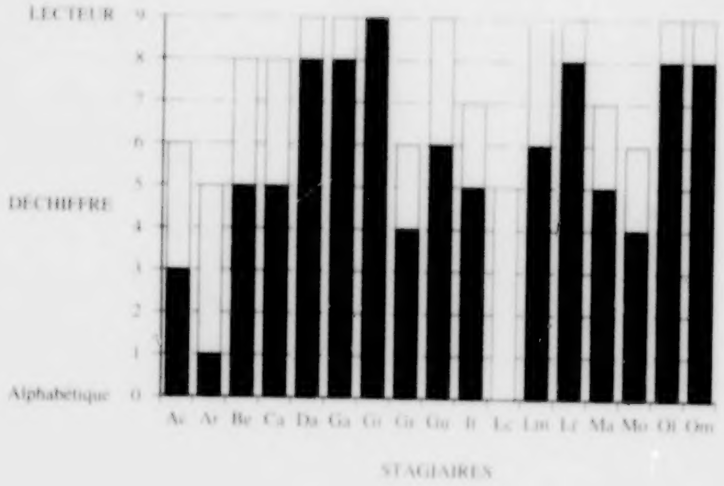
Un logiciel d'apprentissage des 4 OPÉRATIONS permet en plus une révision constante des notions antérieures et un apprentissage des tables par une aide constante à la demande.

Une disquette de programmes contient tout ce qui fait appel à la notion d'« unité » de « parties » et « de tout devenant unité » (concepts bien difficiles à maîtriser) : fractions, proportions et pourcentages.

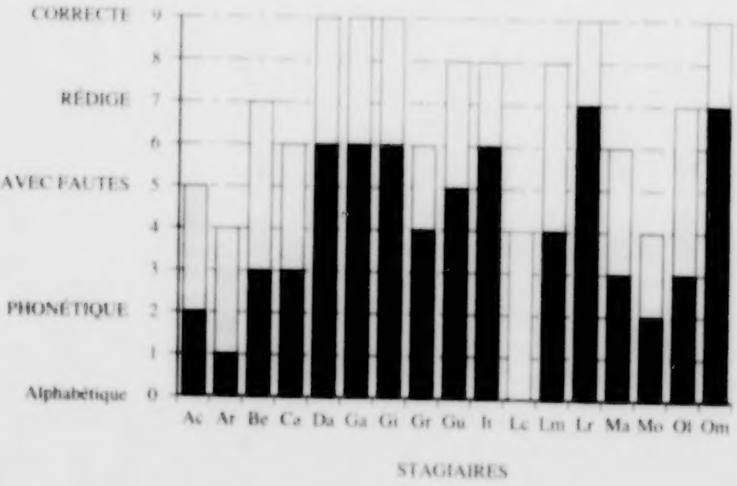
Deux logiciels de géométrie ont fonction d'apprendre l'identification des figures planes, le calcul de leur périmètre et de leur surface.

Enfin des logiciels de problèmes sont minutieusement choisis en fonction de leur vie quotidienne. La rédaction y est simple, les questions graduellement posées, le début des réponses écrit, les unités bien employées, les opérations bien posées, de façon à entrainer le stagiaire au raisonnement et au travail bien fait. En échange, le logiciel demande attention et vigilance dans les réponses à fournir. En effet, si l'ordinateur est infiniment patient et corrige systématiquement, il ne pardonne pas l'approximation.

PROGRESSIONS EN LECTURE



PROGRESSIONS EN ÉCRITURE



Le travail avec les tuteurs

Lorsque les formations sont individuelles, c'est-à-dire hors stages à plein temps, parallèlement au travail individualisé sur ordinateur et durant le temps de formation, nous restons en contact avec le tuteur bénévole qui accompagne le stagiaire et le soutient dans le cadre des actions de quartier. Cette relation est aussi maintenue pour certains stagiaires inscrits dans des stages intensifs, soit avec l'éducateur pour l'élaboration de son projet d'insertion, soit avec l'assistance sociale pour les problèmes de santé, de logement qui peuvent entraver momentanément ses acquisitions de connaissances.

L'insertion professionnelle

L'articulation de notre lutte contre l'illettrisme avec l'insertion professionnelle demeure constante dans nos actions de formation. Un bilan personnel et professionnel est réalisé en début de stage afin d'amorcer un travail de structuration autour du projet professionnel. Ces projets professionnels sont mis à l'épreuve, en situation, dans le cadre de l'entreprise. Ces périodes en entreprises et leur durée sont fonction des capacités de chacun des stagiaires. La finalité est de consolider ou d'infirmer le projet professionnel. En fin de stage, chacun est orienté, avec l'aide des correspondants, sur une voie de réalisation de son projet, soit — pour la majorité — dans un cycle de formation qualifiante aboutissant à un certificat ou un brevet d'aptitude professionnelle, soit trouve un emploi ou encore dans des formations liées à un type d'entreprise.

N'ayant pas encore de statistiques globales, nous présentons ici le tableau des progressions individuelles et des devenirs personnels dans 17 derniers stagiaires en formation durant 4 mois.

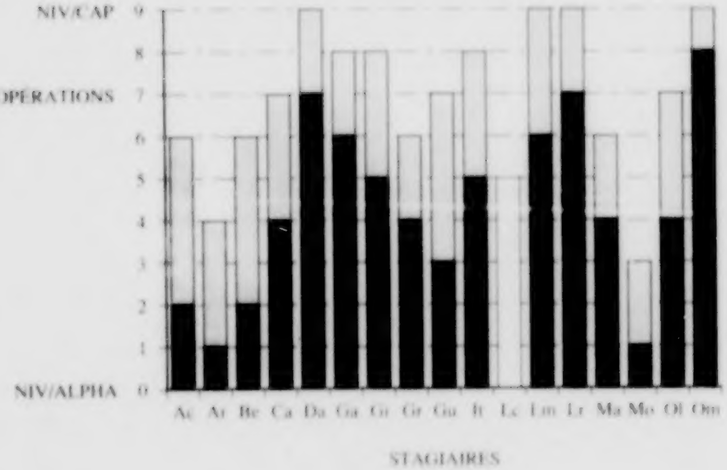
COMMENT DÉPASSER OU DÉTOURNER LA DEMANDE ?

Quel est son contenu ?

Pour la plupart, les stagiaires ont une image négative d'eux-mêmes et éprouvent fortement le désir d'être écoutés, entendus, reconnus dans leur personnage, valorisés dans leurs savoirs par celui qui pour eux le détient, ce faiseur de miracles que doit être le formateur ! Ce dernier sera celui qui cicatrisera la blessure de leurs échecs scolaires antérieurs.

Ici se noue un double paradoxe : si dans leur histoire l'enseignant est celui qui leur a renvoyé une image négative d'eux-mêmes, aujourd'hui ils attendent de lui leur valorisation. Mais ils sont également prêts à lui imputer la responsabilité de leurs éventuels échecs. Ils sont en outre hypersensibles, susceptibles à l'extrême si l'on utilise à leur encontre des termes tel « illettrés », ou si l'on met en doute leurs connaissances.

PROGRESSIONS EN CALCUL



En apprentissage métiers	5 (5 branches différentes)
En formation qualifiante	4 (2 bureautique et 2 commerce)
Occupent un emploi	2 (pâtissier, vendeuse)
En stage professionnel	1 (jardinier)
En attente d'emploi	1 (vidéo-gardiennage)
Autre situation	3 (déménagements ou mariage)
Retour en scolarité	1

L'ordinateur, médiateur et miroir

Ici, au LABO, fini le temps du face-à-face maître élève ! Il s'agit dorénavant « d'apprendre à apprendre » ou plus prosaïquement de leur faire traiter des informations par un moyen automatique. L'ordinateur médiatise la relation pédagogique. Il permet de dissocier le savoir de sa coque affective traditionnelle, dont le modèle formalisé est celui de la transmission scolaire des connaissances. Ainsi savoir et transmission des savoirs sont dissociés.

En outre, l'écran et l'imprimante deviennent le nouveau miroir du sujet. Ceci est au départ insécurisant pour le stagiaire. En effet, il n'a plus face à lui ce visage « magistral » où il pouvait lire, interpréter des signes encourageants, de connivence ou désapprobateurs.

En état ou non de demande affective, l'apprenant placé dans cette triangulation pédagogique trouve face à lui-même, pris dans une interactivité qu'il est seul à pouvoir rompre (sauf panne de système) ; et il est aussi prisonnier de sa première demande de formation par une panoplie de logiciels mis à sa disposition.

Cette expérience déplace chez l'apprenant l'image qu'il avait de l'enseignant. Un déséquilibre se crée qui ne sera plus compensé par les interventions-sanctions habituelles.

Deux types de réactions apparaissent. Celle de l'autonome qui gère fort bien son parcours et s'adapte à cette méthode de travail. Mais il y a aussi les dépendants qui sollicitent en permanence le formateur et ceux qui restent « plantés » devant l'appareil.

Sollicitation ou inhibition sont deux formes de demandes qu'il s'agit de traiter : face à l'une, le formateur fera découvrir et analyser la démarche proposée par le logiciel ; face à l'autre, il invitera le stagiaire à solliciter son aide et à exprimer « ce qui se passe » dams cet état d'inaction apparente. Rappelons que la pédagogie interne de LABO veut que durant les séances le formateur n'intervienne que sur demande de l'apprenant pour un conseil technique ou un complément pédagogique.

De la dépendance vers l'autonomie

Ainsi, devant un ordinateur un stagiaire passif peut redevenir acteur. En effet, s'il n'active pas une touche demandée, rien de se passe. Devant lui, ce « moniteur » d'un nouveau genre, aux couleurs scintillantes, demeure impassible et patient mais non inerte : le clignotement constant du curseur sollicite indirectement l'utilisateur. Le didacticiel impose une attitude dynamique, sinon l'écran ne s'anime plus et le dialogue ne s'instaure pas. Il reste à l'apprenant la faculté de sortir de la salle, de changer de logiciel, mais

non celle de parler à ses voisins, ou de faire dévier en conversation une séquence d'apprentissage.

Le stagiaire se trouve donc *dès le début* dans une position active et valorisante de réussite ou alors dans celle du refus de toute formation de ce type. Cette situation est particulièrement intéressante pour tous ceux qui se perçoivent plus comme des agents valables de création et de production.

L'ordinateur, principale source de valorisation

Autre déplacement important : l'enseignant ne sera plus celui qui sanctionne le travail en s'attirant en comp[...]ent tous les sentiments d'injustice et d'incompréhension, voire d'agressivité de la part de l'apprenant.

Fini en la matière le jeu de séduction entre l'enseignant et l'apprenant. Seul l'ordinateur annonce une réponse juste ou fausse et à l'occasion gratifie, conseille ou plaisante. L'imprimante enregistre les erreurs et fait le compte des réussites. Ce feed-back est essentiel pour le renforcement de la motivation, pour l'entretien de la compétition face à ses scores précédents, mais aussi pour guider l'apprenant dans ses apprentissages.

Un autre modèle de formateur

La séquence de travail écoulée, le formateur invite l'apprenant à dialoguer : il l'incite à l'analyse du parcours, à l'auto-évaluation, puis programme avec lui la suite de la progression. C'est ici souvent que l'apprenant exprime les répercussions intérieures de ces apprentissages et fait le lien avec ses parcours antérieurs. Ce travail de restructuration de personnalité ou d'organisation logique qu'impose la machine est ici verbalisé. C'est là le premier signe d'un réinvestissement des acquisitions. Au cours de cette première réminiscence des apprentissages antérieurs, il s'agit bien d'écoute attentive, affective. Plus exactement, d'attitude empathique. Le formateur retrouve parfaitement ici son statut de pédagogue, dans notre cas d'andragogue, à savoir conducteur d'humains.

Une demande différée

Le formateur invite l'apprenant qui modifie son orientation de formation initiale à l'exprimer par écrit sous traitement de texte : la demande est reconnue, valorisée mais sera médiatisée. Ce nouvel état de déséquilibre chez le stagiaire, imprécis dans sa demande, flou dans son objet, mais marqué d'un contre dans son désir d'immédiateté de la réponse se trouve exploité dans l'écriture, projeté sur l'écran, imprimé. Et cette nécessité d'écrire oblige l'apprenant à structurer sa demande, à l'objectiver. Le manque est différé et l'apprenant passe du senti au rationnel et de ce fait perd un peu de son anxiété.

Une relation inversée

Autre déplacement dans ce champ de la demande : le formateur n'est plus celui qui pousse à travailler ou celui qui incite à prêter attention. Ces rôles sont joués par l'ordinateur vis-à-vis de l'apprenant, ou par ce dernier vis-à-vis du formateur. Ceci est capital et inverse complètement la relation avec l'apprenant. Le formateur est là pour authentifier et conseiller.

Le stagiaire, lui, se trouve dans un environnement réactif où l'expression est permise et sollicitée en permanence, mais à la seule condition qu'elle soit écrite ou dessinée ! Durant les séquences d'apprentissage, les demandes affectives se trouvent ainsi différées et la relation pédagogique du formateur n'est plus perturbée par une demande d'aide relevant de l'assistant social ou de l'écoute thérapeutique.

L'ORDINATEUR REMPLACE-T-IL LE FORMATEUR ?

Un changement de statut

Tout ce qui précède illustre bien le changement de statut du formateur mais non sa disparition du champ d'acquisition des connaissances. Rappelons simplement que lors des stages à temps plein, le travail en groupe représente pour l'instant un mi-temps. Ce temps va sûrement décroître.

À LABO, le formateur acquiert un outil nouveau et doit le mettre au service d'une pédagogie médiatisée. La problématique ne se pose pas en terme de perte de statut ou de remplacement par un ordinateur. Il s'agit de savoir si le formateur est apte ou non à travailler en pédagogie médiatisée ? Outre ses connaissances en pédagogie, sa maîtrise des contenus, c'est une nouvelle compétence qui lui est demandée. En effet, l'une des exigences pour que l'ordinateur remplisse bien son rôle de médiateur est qu'il doit faire tourner des logiciels adaptés au public destinataire.

C'est le formateur qui est le garant des objectifs à atteindre et des éléments que le stagiaire devra acquérir pour y parvenir. Ceci suppose pour le formateur une utilisation de systèmes adaptables aux préalables détectés chez le stagiaire. Les tâches se déplacent, le formateur devient créateur, concepteur et l'ordinateur devient transmetteur. Ils ne se remplacent pas, ils se mettent l'un au service de l'autre, l'outil servant le pédagogue.

Un rôle de garant

Il est vrai qu'en séance, le formateur n'a plus le monopole de la mise en forme, de la distribution des connaissances. Il n'est plus le passage obligé du savoir. Et de plus, certains logiciels ont été élaborés par d'autres que lui.

Son savoir ne lui donne plus le pouvoir de la parole et son pouvoir d'antériorité dans le savoir a même été transféré sur le logiciel.

L'outil par contre l'oblige à un rôle de formalisation extrême des acquisitions : l'imprécision, l'improvisation, la possibilité de se reprendre, la non-préparation n'apparaissent pas compatibles avec les exigences de mise en forme informatique. La complexité du traitement ou de la programmation l'oblige à travailler avec d'autres et dans notre cas à collaborer avec une équipe pédagogique pluridisciplinaire faite surtout de bénévoles.

C'est vrai ! Les activités significatives de formation ne sont plus menées par lui, mais par l'ordinateur. Cependant, il n'a plus de copies à corriger car cette correction est simultanée. Le formateur devient observateur, technicien, garant du bon fonctionnement du système, mais aussi de la graduation des progressions cognitives dans les objectifs à atteindre.

Pédagogue autrement

Son temps est géré autrement. Durant la séquence d'apprentissage, il n'a plus charge de cours. Il est plus disponible, plus présent pour répondre à chacun des stagiaires car ses interventions spécifiques sur les contenus se situent en amont et en aval.

Sa fatigabilité tient à la diversité des parcours qu'il doit maîtriser. Mais il ne subit plus la répétitivité fastidieuse et n'a plus à supporter l'agressivité ou le désintérêt des apprenants dans un enseignement unique.

LES RÉACTIONS DU STAGIAIRE PAR RAPPORT À CE MODE D'APPRENTISSAGE

Quelle est l'efficience de notre méthode pédagogique ?

S'il s'agit de satisfaction individuelle, celle-ci est très importante (elle atteint plus de 95 %). L'intérêt que les stagiaires manifestent à l'égard de l'outil est très fort. Il se traduit même, chez certains, par des changements vestimentaires ou de soins apportés à leur tenue. Dorénavant, on peut dire à ses amis « Je travaille sur ordinateur », ce qui, reconnaissons-le, est bien plus valorisant pour un jeune ou un adulte que d'oser affirmer : « J'apprends à lire ou à écrire ».

Leurs premières angoisses passées, on ne peut être que frappé par l'ambiance feutrée des séances de travail. Nul bruit, chacun est à son poste et travaille.

Pour ce qui est de l'abandon en cours de formation, pour l'instant il est infime : 2 à 3 %.

Parlons des progressions. Pour les mesurer, il faudrait pouvoir faire jouer cinq paramètres :

— le niveau de départ et le niveau d'arrivée (actuellement connu) ;

— les prédispositions intellectuelles (non mesurées) ;

— les raisons données explicatives de cette situation d'illettrisme (énoncées, mais comment les vérifier) ;

— la durée des cours (connue) ;

— le réinvestissement et la permanence des acquis, c'est-à-dire le devenir du stagiaire au regard de son projet (connu à la sortie, mesurable à plus long terme).

Ainsi, en terme de progression dans les acquisitions, tant que nous n'aurons pas d'autres mesures, restons modestes. Observons que certaines avancées sont spectaculaires et que d'autres réussissent leur examen de formation générale.

Et les hypothèses de départ ?

Des questionnaires d'évaluation, remplis en fin de stage, nous tirons les observations suivantes.

• *Médiatisation de la relation pédagogique* : La première découverte du stagiaire est sa capacité de concentration — « on concentre mieux le cerveau » — et la perte de notion d'écoulement du temps. Ces anciens « agités ou perturbateurs » peuvent demeurer trois heures sur poste informatique. Les trois quarts affirment fixer plus facilement leur attention durant « plus d'une heure et jusqu'à trois heures » : « C'est moins barbant avec l'ordinateur ».

« Il n'y a plus personne derrière qui dit fais ci, fais ça », « l'ordinateur ne me vexe pas », « ne me complexe pas ». « L'auto-correction c'est génial, on se rend compte nous-mêmes de nos propres erreurs et on n'a pas le prof qui nous met une note. Ça ne nous décourage pas comme à l'école », « on n'est pas amoindri ».

Quatre-vingt pour cent estiment être plus fatigués après une heure de cours que pendant une heure de travail sur ordinateur. En outre, on constate que plus les stagiaires ont des difficultés (bas niveaux), plus ils affirment préférer le travail sur ordinateur à la relation pédagogique avec un formateur.

- *Être acteur de sa formation* : Tolérance, patience, exigence rigueur et logique, telles sont les qualités qui semblent attirer l'apprenant. Il prend très vite goût à cette rigueur sans rigidité, cette logique structurante de sa pensée et ce « toujours plus loin » qui le rassasie : « l'ordinateur exige de bien travailler et même de me surpasser », « d'apprendre correctement », « de donner des réponses précises. »

Soixante-dix pour cent n'ont pas besoin des explications de leur formateur pour comprendre ce qu'il faut faire. Tous disent qu'avec l'ordinateur ils peuvent travailler plus lentement sans être ennuyés et cela leur permet d'apprendre plus facilement et mieux : « J'ai l'impression d'apprendre plus facilement ».

Devenir acteur de sa formation, c'est accepter de reconnaître ses lacunes et son incapacité à fournir une réponse juste d'un premier jet. C'est accepter de rétrocéder dans son plan de formation et de s'avouer que l'on ne comprend pas. Rude retour sur soi, qui exige parfois plus d'un mois de latence avant d'intégrer le besoin de formation et de quitter les stratégies de contournement, ou les réponses intuitives.

Dans le travail sur poste informatisé, ce qui les intéresse c'est tout autant l'utilisation d'un micro-ordinateur que la matière enseignée. Et depuis qu'ils utilisent l'informatiqae pour apprendre, certains ont renoué avec « des matières qu'ils n'aimaient pas ».

S'ils avaient à choisir entre garder l'ordinateur ou garder le formateur, seuls 20 % choisissent cette seconde option.

- *Valoriser l'apprentissage* : Les possibilités qu'offre l'écriture électronique éloignent les stagiaires des appréhensions de la page blanche, comme de celles qui lui sont liées : hésitations, gaucheries, pâtés, ratures, fatigabilité, projection négative de soi. « Il écrit bien avec nos fautes, avant j'arrivais pas à me relire ! »

Ce droit de se tromper, de se corriger sans recommencer, s'il permet l'expression, favorise la réflexion et la progression. « J'aime bien faire ces exercices sur ordinateur mais pas sur papier ». La lisibilité dans sa forme renforce le désir d'écrire. L'apprenant découvre son écrit sur écran, son impression sur papier. Par la frappe sur clavier, il voit sa pensée se projeter, se dérouler sous ses yeux, avec cette faculté de la modifier sans laisser de trace, et cela le réjouit. Ses fautes ne sont pas pénalisées, elles sont même parfois corrigées électroniquement.

La possibilité de maltraiter un écrit, de le transformer, de l'insérer fait basculer chez l'apprenant un de ses apprentissages antérieurs : par le biais du traitement de texte, il découvre soudain que l'idée prime la forme ou le style.

- *Renforcement de l'isolement ou communication ?* Il est souvent dit que mettre en situation d'apprentissage face à un ordinateur des publics qui ont des difficultés relationnelles est pour le moins incongru, ou ne peut que renforcer leur isolement...

Nous affirmons le contraire, car nous faisons le constat suivant : la confrontation du stagiaire avec l'outil informatique permet en un premier temps un travail « thérapeutique » sur lui-même. Il renoue avec son histoire. La décomposition des tâches oblige à la restructuration de la pensée et au contrôle de ses mécanismes. Il parvient à identifier ses lacunes, à les nommer et sort ainsi de cette inhibition générée par un sentiment global d'échec.

Tout d'abord jaloux de la « bulle » créée par son poste de travail, et très sensible au regard extérieur, après un mois d'utilisation du micro-ordinateur l'apprenant accepte le regard que peut porter l'autre sur son travail. Il se met alors à communiquer oralement avec les stagiaires sur le contenu de son travail et va même jusqu'à proposer son concours.

Si tous pensent que « bientôt il sera possible de tout apprendre avec l'aide de l'ordinateur », la moitié estime cela souhaitable.

CONCLUSION

« L'informatique... L'informatique ! Si c'était vraiment le moyen ça se saurait. Et puis aussi, pourquoi ne pas tous les mettre devant un poste de télé ? »

Cette réaction d'un inspecteur d'académie laisse sous-entendre que l'utilisation de la micro-informatique en formation de publics spécifiques n'est que phénomène de mode, de facilité ou de fuite en avant.

Or, depuis 5 années, ces 230 jeunes et adultes de 13 à 47 ans ont fait travailler ces 24 ordinateurs avec le secret espoir de devenir plus lettrés ou le simple désir d'intégrer un cursus de formation professionnelle !

L'hypothétique inadéquation « pédagogie et informatique » argumentée par certains, la complexité d'utilisation de cet outil qui le réserverait aux seuls « professionnels » ou le risque d'uniformisation des schèmes de pensée brandi par quelques autres ne doivent pas être des freins à l'expérimentation.

Lorsqu'un outil se distingue par ses performances en quelque domaine que ce soit, la recherche d'une réponse à un besoin, à une urgence pousse à vérifier si ces mêmes performances sont transférables et adaptables en d'autres.

Nous devons nous garder de toute dépréciation *a priori* des aptitudes de ces publics à travailler sur ordinateur, comme de survaloriser l'utilisation pédagogique de la micro-informatique. Quand au conditionnement ou au risque d'uniformisation... Être libre, n'est-ce pas choisir son propre conditionnement, parmi d'autres ?

Quels sont les problèmes que nous rencontrons en formation ?

Sur un plan pédagogique :

le temps nécessaire à la création et à l'adaptation des logiciels par les informaticiens et les pédagogues de l'équipe freine la réponse pédagogique à certaines demandes.

il est difficile de trouver dans le commerce des logiciels d'enseignement adaptés : ces didacticiels ne sont pour la plupart que des logiciels d'application.

il est difficile aussi de trouver des formateurs formés à cette pédagogie médiatisée.

Sur un plan financier :

les investissements humains et techniques et les coûts de formation des stagiaires illettrés sont disproportionnés. Nous manquons de financement pour la recherche et il est impossible actuellement d'intégrer un informaticien salarié dans l'équipe.

NOTES

1. Colloque de MARL (Ruhr, R.F.A.), cité par Antoine Lion : « Illettrés », L.I.R. # 29-30, FNARS, 1985.

2. Atherbeta, *Paroles d'exclus*, Collection FNARS, Édition Le Relais Bois l'Abbé, 1979.

3. Jean-Louis Berterreix, *Illettrisme et apprentissages par ordinateur*, LABO [14 Av. du Maréchal Soult, 64100 Bayonne, France], 1985.

4. Il s'agit d'ATD Quart Monde Pays Basque, de l'ACEPT (Association de prévention contre la délinquance), des Clubs LEO LAGRANGE (association d'éducation populaire), des Maisons des jeunes et de la culture, de BIZI NAHI (association de chômeurs), de la Mission avenir jeunes de Bayonne, des Assistantes sociales de quartier, de la FNARS (Fédération aquitaine des associations d'accueil et de réadaptation sociale).

5. Le crédit formation individualisé est une seconde chance de formation donnée à un jeune sorti du système scolaire, sans qualification. L'objectif est qu'il parvienne cette fois à un certificat d'aptitude professionnelle, suivant son rythme et les dispositifs de formation ou d'apprentissage mis en place à cet effet.

BIBLIOGRAPHIE

V. Espérandieu, A. Lion, J.P. Bénichou, *Des illettrés en France*, Rapport au Premier Ministre, La Documentation française, Paris, 1984.

Illettrés, LIR no 29-30, F.N.A.R.S. 76, rue du Faubourg St Denis, 75010 Paris.

L'illettrisme, *Informations sociales* no 8/1984, 23, rue Daniel, 75634 Paris.

Dossier noir de l'illettrisme, Éditions Avis de recherche, Paris, 1989.

Jean Pierre Vélis, *La France illettrée*, Éditions du Seuil, Paris, 1988.

Jacques Fijalkow, *Mauvais lecteurs, pourquoi ?* P.U.F., Paris, 1986.

Les actes de lecture, Association française pour lecture, B.P. 13505, Paris, Cédex 05.

R. Gollandon, C. Fabre, *Retour à la lecture*, Éditions Retz, Paris, 1988.

François Richaudeau, *Linguistique Pragmatique*, Éditions Retz, Paris, 1981.

Jean-Michel Lefebvre, *Le guide pratique de l'E.A.O.*, Cedic/Nathan, Paris, 1984.

Christian Depover, *L'ordinateur média d'enseignement*, Éditions De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 1987.

Communication et langage, No 56.60.62, Éditions Retz.

Bremond, *La révolution informatique*, Hatier, Paris, 1982.

Seymour Papert, *Le jaillissement de l'esprit*, Flammarion, Paris, 1981.

H. Hrabingell et J.P. Fargette, *Enseignement et ordinateur*, Cedic/Nathan, Paris, 1982.

FORMATION OUVERTE MULTIMÉDIA POUR DES PUBLICS DE BAS NIVEAU

Bernard Obled
CUEEP, Université de Lille

Ce qui va suivre est le résultat d'observations et d'expériences faites dans le cadre même ou dans l'environnement immédiat du C.U.E.E.P. (Centre Université-Économie d'Éducation Permanente de l'Université de Lille, France).

Le public dont il est question est celui que l'on désigne tantôt sous le nom d'analphabètes, tantôt celui d'illettrés, ou encore celui de personnes de bas niveau de qualification. Ce public ne représente pas une catégorie socio-professionnelle en soi, mais une catégorie de personnes partageant des critères objectifs comparables par rapport aux savoirs et connaissances de base de type scolaire principalement.

Ce qui suit se veut une photographie à un moment « t » de ce que peuvent être la réflexion et les débuts de réalisations autour des thèmes de la formation ouverte et de l'utilisation d'outils multi-média avec ce public.

D'autre part, nous nous en tiendrons le plus souvent au domaine de la pédagogie, des modalités d'accès et des dynamiques internes de la formation sans aller « creuser » l'amont ou l'aval de ces temps de formation, ce qui reste à faire sans doute.

I. FORMATION MULTIMÉDIA ET FORMATION OUVERTE

Un dernier coup d'oeil au petit papier soigneusement sorti de la poche : « Centre de ressources, 4 rue de l'Arrosoir ». C'est bien ici. Jean pousse la porte vitrée après s'être assuré que le nom du Centre correspond bien à celui qui est inscrit sur le papier que Marcel lui a donné. Lui Marcel, il n'a jamais de problèmes avec ses papiers, c'est un vrai magicien. Un seul coup d'oeil et il a tout compris. C'est pas comme Jean qui a bien du mal de ce côté-là. D'un autre côté, pour le travail, c'est plutôt Jean qui peut en remontrer à Marcel quand il s'agit de régler la machine. Enfin c'était avant qu'ils ne commencent à installer leur sacrées commandes numériques qui vous transforment en « intellectuel en bleu de travail ». C'est à peine si on se parle encore avec le chef : il vous donne des papiers, il faut lui en rendre, même la machine on ne la touche quasiment plus, seulement le clavier. On se demande si c'est encore un travail d'ouvrier ça !

Bon, cette dame a l'air de travailler ici. Jean va lui demander où il peut s'adresser pour savoir comment ça marche les formations dans le Centre.

— « Bonjour madame, je viens me renseigner pour des cours de français et de calcul, vous savez où je peux m'adresser ? »

— « Oh ! moi je ne peux pas vous renseigner. Je ne suis pas de la maison »

— « Ah bon ! Avec tous vos papiers, je vous avais pris pour un professeur. »

— « Non, ça ce sont des documents que je rapporte au centre de ressources. J'ai fini et je dois continuer ici cet après-midi. Pour les renseignements il faut aller au bureau d'accueil au premier étage ».

— « Merci et bon courage avec tous vos... euh... documents... »

Jean est déjà un peu inquiet. Ça doit être comme à l'école ici, des devoirs à la maison et si on ne peut pas les faire à temps ou si on a de mauvaises notes, on doit vous jeter dehors. Beaucoup de mauvais souvenirs reviennent au galop...

« CENTRE DE RESSOURCES – ACCUEIL ».

Jean n'est pas plus timide ni plus complexé qu'un autre d'habitude. C'est un bon professionnel et tout le monde le sait dans son entreprise, mais ici, c'est un peu différent, on ne le connaît pas et il vient pour apprendre quelque chose que tous les enfants son censés savoir faire après quelques années d'école...

Si la personne qui le reçoit le « prend de haut » ou si elle lui dit « mon pauvre Monsieur, vous ne savez pas lire, quel malheur ! », ça ne se passera pas bien et il risque de repartir plus vite qu'il n'est venu. Il n'aime pas être pris pour un enfant, ou pour un attardé... D'ailleurs, qu'est-ce qu'ils connaissent de lui ?

Il y a un homme assis derrière le petit bureau et c'est lui qui a dit d'entrer. À côté de lui, il y a une dame qui regarde quelque chose sur un ordinateur. Décidément ils sont partout ceux-là !

— « Bonjour, je m'appelle Gérard et elle c'est Cécile... »

— « Bonjour, moi c'est Jean Tronchu, je viens pour des renseignements à propos des cours... »

— « Bon, je vous laisse », dit Cécile en sortant, bonne journée. »

— « Alors, monsieur Tronchu, qu'est-ce que je peux faire pour vous ? »

— « Ben voilà, je viens voir si je peux suivre des cours pour le français et un peu de calcul, mais je vous préviens, je dois commencer à zéro... l'école et moi ça fait deux, si vous voyez ce que je veux dire... mais j'ai envie hein ! seulement j'ai déjà quarante et un ans alors... et puis je travaille et j'ai pas tout mon temps (Jean pense à la dame avec tous ses devoirs)... »

Gérard sent bien que Jean n'est pas très à l'aise et il comprend bien. Comment pourrait-il faire pour que Jean n'ait pas le sentiment de devoir se justifier ou prouver des tas de choses pour s'inscrire à une formation dont il ne sait même pas de quoi elle sera faite ni comment elle se passera. Il prend la parole :

— « Holà ! holà ! ça va trop vite pour moi. On va essayer de voir une chose à la fois, et puisque que vous vous êtes un peu présenté, je vais faire la même chose en essayant de vous montrer ce qu'on peut faire ici et comment ça se passe. Après on pourra discuter pour voir si il y a des choses qu'on peut faire ensemble en fonction de vos projets. »

« Ici, nous appelons ça le centre de ressources éducatives parce qu'on y trouve toutes sortes de choses et de gens qui sont réunis là pour une raison précise : apprendre quelque chose »

— « C'est une sorte d'école en quelque sorte ? »

— « Oui, à la différence près que chacun peut avoir sa propre école s'il le désire ».

— « Comment ça, sa propre école ? »

— « Pour nous, ça veut dire que tout le monde n'a peut-être pas envie ou besoin de faire la même chose, en même temps, de la même façon et au même endroit que le voisin. Comme vous l'avez dit tout à l'heure, on n'a pas forcément tout son temps pour apprendre et on peut avoir des préférences quand il s'agit de savoir comment on va utiliser ce temps. Et puis tout le monde n'apprend pas forcément de la même façon non plus... »

— « Ah bon, on peut apprendre de plusieurs façons la même chose ? Ben moi je me demande si j'avais la bonne façon pour la lecture et l'écriture parce que ça voulait pas rentrer. Faut dire que ça ne m'intéressait pas beaucoup à l'époque. Moi ce que j'aimais, c'était plutôt le manuel, bricoler vous voyez ? »

— « Bien sûr. Et de ce côté là ça rentrait bien ? »

— « Oh pour ça oui ! Je suis plutôt bon pour tout ce qui est de faire et de réparer des choses pour moi ou pour les copains. À l'usine on m'a vite mis sur des machines avec des gens qui avaient des diplômes parce que je marchais bien. Enfin peut-être que ça va changer maintenant. »

— « Pourquoi ça changerait ? Ça ne vous plait plus le travail que vous faites ? »

— « Oh si ! seulement, c'est le métier qui change et moi je vais avoir du mal à suivre parce que c'est de plus en plus intellectuel. »

— « Qu'est-ce que vous entendez par plus intellectuel ? Les machines sont plus compliquées ? Ou c'est les choses qui sont produites ? »

— « Oh non, de ce côté-là je pourrais m'adapter. C'est pas la première fois que je change de machine. Non ce qui m'ennuie, c'est que de plus en plus il faut travailler avec sa tête et moins avec ses mains. »

— « Pourtant, conduire une machine, la régler, vérifier ce qui sort, ça a toujours [illegible] avec sa tête vous ne croyez pas ? »

— [illegible] On vous demande de plus en plus de [illegible]. C'est que le travail autour aussi il a c[illegible] pour savoir ce qu'il y a à faire, comment, et q[illegible] d'autres feuilles pour dire ce qu'on a fait. Et je n[illegible] se passe si jamais il y a quelque chose qui ne [illegible] machine ou si on voit qu'il y a trop de défauts. On doit [illegible] écrire. Moi je demande au copain mais ça, ça va bien un m[illegible] »

— [illegible], si je comprend bien, vous avez envie de vous débrouillez tout seul [illegible] ce qui est de lire et d'écrire au travail, et même peut-être ailleurs ? »

— Ben oui. C'est un peu ça, il n'y a pas que le travail, lire et écrire ça sert partout. »

La discussion entre Jean et Gérard continue sur ce mode pendant un moment durant lequel ils font progressivement le point sur les besoins, les attentes et les projets de Jean qui est le demandeur. Gérard en profite au passage pour recueillir des informations sur le passé scolaire de Jean, ses rapport avec l'école, ses habitudes face à la lecture et à l'écriture, comment il voit, lui, la façon dont on peut apprendre. Au bout d'un moment Gérard en sait suffisamment pour conclure avec Jean que la formation est bien une des réponses qu'il faut à Jean. Celui-ci par contre ignore encore exactement laquelle et c'est au tour de Gérard de s'expliquer... »

« Vous voyez, ici, ce qu'on peut vous proposer c'est de trouver avec vous tous les moyens de répondre à vos attentes, dans la mesure de ce que « nous » on sait faire. Vous, de votre côté vous devrez décider de ce que vous êtes prêt à faire et si la façon d'étudier qu'on vous proposera peut vous convenir : le temps à passer, les endroits et les moments pour travailler, les façons de faire et avec qui, les outils — et oui, nous aussi nous travaillons avec des outils et même de temps en temps avec des machines —, etc. »

Suivent quelques explications sur le fonctionnement du centre et les différentes activités sur lesquelles nous reviendrons plus tard.

À première vue, ce premier contact révèle un aspect de ce que peut être la philosophie de la formation ouverte multimédia : à une demande de contenus à priori, la réponse se fera souvent dans un premier temps en termes de dispositif, moyens disponibles, méthodes de travail et contrats qui doivent fournir l'environnement des apprentissages et le statut de celui qui vient étudier.

Cela amène plusieurs réflexions sur certaines composantes de base de la formation :

— quel rapport fait-on entre l'offre de formation et la demande ?

— quel est le statut du temps de formation dans les diverses activités du demandeur de formation ?

— quel est le statut de la formation elle-même dans le projet du demandeur et quelle place occupe-t-elle dans sa stratégie de changement social ou professionnel ?

— quel est le statut du demandeur dans la formation elle-même quant aux « droits et devoirs » liés à la notion de contrat ?

Dans « Formation ouverte multi média » (que nous appellerons F.O.M.) le « F » rappelle qu'il s'agit bien de formation faisant l'objet d'un enseignement auquel répondront ou collaboreront des apprentissages, le « O » renvoie aux préoccupations d'accès et de gestion coopérative des objectifs et des activités de formation, et enfin le « M » aux outils et aux choix pédagogiques en ce qui a trait aux supports et à l'environnement.

Jean n'est pas un cas exceptionnel et la préoccupation de trouver une réponse personnalisée à sa demande est devenue quelque chose de plus en plus courant. Nous allons dans les pages qui suivent, voir comment la F.O.M. peut répondre à ce genre de préoccupations quant aux dispositif et aux stratégies pédagogiques. Nous insisterons particulièrement sur l'aspect multi média repris dans ce contexte.

Ce sont ceux qui sont censés avoir les besoins les plus importants de formation de base qui se révèlent le plus souvent les moins bien armés pour mener cette formation et trouver des réponses adaptées à leur faible marge d'autonomie dans les différents domaines de l'apprentissage : moyens de communications formels, éducabilité cognitive, rapport socio-culturel aux savoirs visés, connaissance et maîtrise des objectifs, outils et méthodes de la formation.

Cela suffit trop souvent à les marginaliser dans l'offre de formation et à les faire suspecter « d'incapacité » à pouvoir intégrer certains systèmes de formation basés sur l'utilisation de méthodes et d'outils fortement individualisants et demandant une forte responsabilisation de l'apprenant.

Pourtant, et quelles que soient les difficultés, il semble logique que ce soit justement ces demandeurs-là qui justifient les plus grands efforts d'imagination et d'innovation pour venir à bout des barrières qui se dressent entre eux et le savoir. L'autonomie doit donc être un objectif à atteindre et non un préalable incontournable qui les tiendrait à l'écart des formes innovantes de formation. C'est aux systèmes de formation à s'adapter pour permettre le développement de cette autonomie (apprendre à apprendre), et plus exactement permettre l'élargissement du champ d'autonomie à la formation, car ces gens peuvent très bien être autonomes dans d'autres domaines et il ne faut pas les réduire à un type de rapport au savoir en négatif, alors que souvent il ne s'agit là que de notre incapacité à saisir tout à fait pourquoi il viennent en formation, comment ils apprennent et comment ils appréhendent les différentes formes de savoir pour en faire quoi ?

Nous savons bien que ce que nous disons là n'est pas d'une nouveauté fracassante, mais il faut bien se le redire de temps en temps pour garder les idées claires, non ?

Le concept de formation ouverte multimédia n'est pas né spontanément au C.U.E.E.P.. Au contraire, il est le résultat de la convergence de différentes évolutions. Pour clarifier, nous en retiendrons les principales :

— l'évolution de la demande de formation de la part des institutions, des entreprises, des individus et les efforts d'adaptation des dispositifs constituant l'offre ;

— l'appropriation à des fins pédagogiques de certaines technologies nouvelles et la redécouverte de certains médias ;

— l'innovation pédagogique centrée sur l'individualisation.

Il y a une très forte interaction entre ces trois axes qui ont évolué de manière dialectique au cours des dernières années.

1 L'évolution de la demande et ses conséquences

1.1 L'évolution des demandes vers plus de productivité

Depuis un certain temps déjà, concernant la formation des gens de bas niveau de qualification, la demande des pouvoirs publics a représenté une pression forte à la fois sur les gestionnaires de dispositifs et sur les pédagogues. Cette demande semblait vouloir concilier l'inconciliable.

Il s'agissait de former le plus grand nombre possible, dans le temps le plus court possible tout en individualisant (voire même personnalisant) la formation dans un souci d'efficacité et de rentabilité. À cette demande est venue s'associer celle des entreprises, qui visait à une adaptation plus grande de l'offre de formation à la philosophie et aux contraintes du monde industriel : productivité, qualité, flexibilité.

Qu'ils soient publics ou privés, les fonds dévolus devaient être utilisés dans une optique économique précise : la productivité. Cette idée n'est pas indépendante de la tendance générale née de la crise économique et de la compétition de plus en plus grande sur le plan économique. Quelques concepts de base firent intrusion dans le monde de la formation comme la mesure d'efficacité, le coût, la rentabilité de l'investissement et la souplesse du jeu offre/demande.

1.2 Le retour en force de la notion de ressources humaines

Il y a une pression forte sur l'offre de formation due aux besoins urgents et désormais permanents de qualification des salariés, liés comme on l'a vu à la productivité, mais selon une logique qu'il est intéressant d'explorer.

Il s'agit de plus en plus de faire évoluer des identités professionnelles plutôt que de recycler des compétences techniques. Cela signifie entre autre qu'il faut accompagner non seulement les évolutions technologiques, mais aussi, et peut-être davantage sur le fond, des évolutions de l'organisation du travail et la conception même de travail. Avec le développement de l'innovation technologique, la pression de la concurrence et l'organisation du travail qui en découle, le profil des tâches des travailleurs dits de bas niveau de qualification commence à intégrer des dimensions telles que le contrôle qualité, la petite maintenance et la gestion au jour le jour de la production. En parallèle, on parlera d'autonomie, de flexibilité et de responsabilisation (le signe concret dans ce domaine étant la suppression de nombreux niveaux hiérarchiques et des signes d'autogestion locale limitée dans la production).

Comment cela se traduit-il sur la demande de formation ?

1.3 L'impact sur la demande de formation

1.31 La demande de type économique

Elle est marquée d'une certaine urgence et son développement à court terme implique une série de contraintes :

— Il faut s'adapter au rythme et à l'organisation de la production dès qu'il s'agit de salariés (temps limité à rentabiliser au maximum, adaptation à la carte des objectifs et contenus en fonction du projet d'entreprise, grande souplesse de fonctionnement dans le souci de ne pas désorganiser la production,...).

— Il faut respecter des critères de qualité étalonnés sur la productivité immédiate ou à moyen terme de la formation et sa rentabilité économique en ce qui a trait à l'investissement.

1.32 La demande institutionnelle

En ce qui concerne la demande des pouvoirs publics, la demande n'est pas si éloignée dans bien des cas :

— même phénomène d'urgence lié au contexte socio-économique dans lequel doit se traiter la question de l'insertion des gens de bas niveau de qualification, mais ici la demande d'insertion « hésite » entre le social et le professionnel ;

— développement d'une plus grande rigueur dans l'utilisation de fonds publics, très importants, et recherche d'efficacité accrue ;

— volonté d'accroître l'accès à la formation des publics non insérés dans les dispositifs existants ;

— volonté de voir le temps de formation des individus mieux géré à travers des cursus plus individualisés.

1.33 Les demandes individuelles

Du côté des demandes individuelles de formation, là aussi on constate une évolution des demandes liées à l'aide de formation permanente « rénovée ». Cela correspond en particulier à la difficulté pour les gens qui ont des projets précis, de trouver une réponse bien ajustée à leurs préoccupations, leurs disponibilité et leur rythme quand ils se trouvent devant une offre de formation ayant la forme de stages bloqués dans un lieu, à des heures et avec des contenus fixés une fois pour toutes. Il ne faut surtout pas tirer un trait sur ce type de fonctionnement, car il convient encore à pas mal

de personnes. Mais parfois il est trop restrictif. C'est le cas en particulier des salariés qui veulent anticiper sur leur devenir professionnel, ou des gens qui ont des cursus de formation « en dent de scie » en fonction des périodes de travail et de non-travail.

Au-delà des demandes articulées sur un projet, il y a des demandes qui sont le reflet d'une situation et d'une incertitude. Elles sont une tentative pour structurer un moment de la vie, avec en arrière-plan des projets non encore structurés et des rapports à la formation parfois contradictoires. Il est important de garder en tête que l'apprenant est bien plus qu'un demandeur de formation. Il a ses propres stratégies vis-à-vis de ce moment de sa vie qu'il va consacrer à se former. On peut bien sûr faire des hypothèses sur ses besoins et interpréter ses demandes, mais il reste toute une partie de choix personnels à propos de pourquoi il se forme, et comment cela s'inscrit dans sa propre histoire de vie. Ne soyons pas prétentieux au point de croire que le contrat de formation qui sera passé avec un individu sur la base de ses besoins objectifs fera le tour de toute sa stratégie.

Il peut très bien utiliser la formation avec des objectifs qui ne sont pas forcément ceux de l'organisme de formation, et cela est légitime et respectable. On ne peut réduire les demandeurs de formation à certains présupposés qui portent sur leur situation économique et sociale, ou sur des besoins de formation jugés communs à toute une catégorie.

1.4 Les réponses en fonction des dispositifs

Face à ces demandes, une évolution de l'offre de formation s'imposait et elle a pris forme sur quatre axes :

— l'adaptation des dispositifs pour la mise en place d'une offre de formation plus souple et plus variée, et en particulier le renforcement de la modularisation ;

— la réflexion sur les cursus individuels de formation « à la carte » ;

— la création de nouveaux types de lieux de formation spécialisés du genre centres de ressources éducatives et ateliers pédagogiques personnalisés ou en amont, les centres de bilan-orientation ;

— la recherche de nouveaux outils pédagogiques.

2 L'introduction des nouvelles technologies éducatives

Quittons le domaine des dispositifs pour revenir à celui de la pédagogie, bien que l'on sait depuis longtemps que l'un ne va pas sans l'autre.

L'introduction des nouvelles technologies éducatives (N.T.E.) dans la formation de base a répondu à plusieurs types de besoins ou d'envies :

— une stratégie institutionnelle pour répondre aux demandes socio-économiques citées plus haut ;

— l'innovation ou rénovation pédagogique centrées sur les outils de [illegible]ion ;

— le désir d'introduire dans la formation de base, des outils en « [illegible]ique » sur-valorisés socio-culturellement au nom de la modernité.

2.1 N.T.E. et stratégies institutionnelles

Compte tenu de la pression de la demande, certains en sont venus à faire des associations d'idées qui parfois ont pris valeur de vérités. Par exemple, celle selon laquelle l'innovation pédagogique ne pouvait passer que par la modernisation technique des outils, avec en référence l'innovation technologique du monde de l'entreprise : après tout, si ces gens-là investissent autant dans les nouvelles technologies, il doit bien y avoir une raison !

Dans le même ordre d'idées, quoi de mieux que des machines pour rationaliser les méthodes de formation de ces doux rêveurs humanistes que sont les formateurs et pouvoir faire des paris « chiffrables » sur l'efficacité et la rentabilité des formations. Une autre idée a fortement plaidé en faveur des N.T.E. dans la formation, c'est celle qui consiste à voir dans celles-ci un instrument privilégié pour l'individualisation.

2.11 L'industrialisation de la formation

Il y a depuis quelque temps un nouveau marché qui tente de se mettre en place, celui des « produits industriels de formation » à base de technologies nouvelles. On parle en effet de « formatique » ou d'industrialisation de la formation, souvent à coup de slogans, mais ceci fait partie du langage des industriels. Qu'en est-il exactement ?

Cela s'adresse prioritairement aux entreprises, pour la formation de leurs salariés (les entreprises ont la puissance financière qui les rend solvables et susceptibles de représenter un marché). Les pouvoirs publics peuvent représenter un acheteur potentiel, mais difficile à manier compte tenu de certaines lourdeurs institutionnelles ou positions politiques propres sur les dispositifs et les publics.

Quoi qu'il en soit, le multi média devient synonyme d'auto-formation assistée par des supports techniques performants, rentables s'ils permettent de faire travailler de nombreuses personnes selon le rapport investissement

initial/public standard potentiel. Certains, dans la même logique économique, vont vers l'idée de catalogue d'outils pouvant à terme être la base d'un « self-service » de la formation prête-à-consommer n'importe quand et n'importe où, à la limite, par n'importe qui. En poussant le jeu des similitudes, certains iront jusqu'à préconiser de ne pas s'entêter à partir des besoins, mais plutôt de partir de l'offre et de créer des habitudes et des besoins de formation comme dans la restauration (vers le « fast-food » de la formation ?). Images provocatrice que veut se donner une activité économique qui veut se faire reconnaître comme telle ? Sans doute, mais cela ne va pas sans poser la question des publics.

2.12 La question des publics

Certes avec des publics déjà consommateurs de formation, avec des rapports aux savoirs et à leur transmission déjà structurés, l'idée de l'auto-formation intégrale par les multi média ne semble pas dénuée de fondements (on parle même d'évolution « naturelle » vers ce type d'individualisation). Mais que fera-t-on des insolvables d'hier et d'aujourd'hui ? Quand nous disons insolvables c'est au regard de la sacro-sainte idée de rentabilité économique basée sur le remplacement de « X » heures de formation traditionnelle par l'achat d'un logiciel qui peut reproduire à l'infini ses « Y » heures de cours propres en auto-formation. Si le niveau et l'autonomie dans les apprentissages ne permettent pas cette auto-formation intégrale, alors le rapport de rentabilité est fortement diminué et le marché devient suspect sur le plan strictement économique. Qui investira dans le moins rentable ? La solidarité sociale veut que ce soit les pouvoirs publics, mais ses responsables sont-ils toujours bien conscients des raisons pédagogiques de cette baisse apparente de rentabilité ?

Un fait certain toutefois, c'est qu'en retour, l'introduction des N.T.E. a provoqué toute une série de réflexions sur la pédagogie, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et que déjà, à ce titre, elles ont été fort utiles à l'innovation pédagogique.

Il s'est donc installé une double dynamique entre les institutionnels désireux de trouver des solutions à l'accès et à l'efficacité des formations, et les concepteurs-utilisateurs de N.T.E. qui ont placé rapidement cela sur le terrain de la réflexion pédagogique, qu'ils aient été des convaincus ou des « contraints »...

Ceux qui tenaient les « cordons de la bourse » considéraient que certes l'équipement et éventuellement la production de logiciels (par exemple) coûtaient cher, mais si cela devait déboucher sur des produits et des méthodes applicables en série à un grand nombre d'individus avec en plus une garantie de qualité (voir plus haut), cela en valait la peine.

2.2 Les effets des N.T.E. chez les formateurs

Pour les pédagogues, c'est vite devenu une occasion de réfléchir aux méthodes pédagogiques, en remettant en question des idées et surtout en formalisant des pratiques existantes soit dans le but de les transférer sur de nouveaux supports, soit de les faire évoluer. Dans la pratique cela s'est révélé très productif et les N.T.E. ont commencé à trouver leur place (bien définie) dans les outils de formation. À l'heure actuelle (c'est en tous cas le cas au C.U.E.E.P.), on a dépassé le débat sur la concurrence entre supports et entre médias (certains avaient redouté les tentations du tout informatique par exemple) pour en venir à une réelle dynamique d'articulation et de complémentarité.

En fait, partant des N.T.E. et de leur impact possible sur la formation, force a été de constater que certains avaient tendance à ne voir l'acte de formation que comme une transmission de connaissances neutre à travers un outil plus ou moins perfectionné. Il a fallu rappeler à maintes reprises que le « comment on apprend » était une donnée essentielle et qu'il fallait interroger ces nouveaux outils aussi sur ce point là sinon on risquait, comme ça a été le cas dans les premières productions, d'assister à une régression très nette de la pédagogie au profit de la logique propre du support médiatique.

Un deuxième aspect concernait l'évolution du statut du formateur par rapport aux N.T.E. Dans un premier temps, il y a eu un déséquilibre (ou au moins un risque de déséquilibre) entre les spécialistes des médias (par exemple les informaticiens ou les formateurs initiés) et les autres. Il a fallu un certain temps pour que l'on admette que dans la conception de ce genre d'outils, la part la plus importante devait être la pédagogie et que la conception était l'affaire de tous. Loin de demander au formateur de devenir des spécialistes de l'informatique ou de la vidéo coûte que coûte, on lui a demandé de nourrir la conception avec ses idées et d'être capable d'utiliser les outils produits en élaborant des environnements adaptés. Il est certain que selon le type de média utilisé le formateur a dû s'initier au dialogue avec les spécialistes et à un minimum de procédures et de manipulations sur les machines (une caméra, un magnétoscope, un ordinateur, ou autre chose, mais nous pensions surtout à ceux-là !).

De leur côté, les spécialistes des médias ont dû faire du chemin vers la pédagogie pour dialoguer avec les concepteurs. Il ne faudrait surtout pas penser que ces spécialistes n'ont rien apporté d'autre que leur technique. Certains sont parfois devenus, à leurs heures, plus pédagogues que les pédagogues eux-mêmes.

Enfin, le formateur s'est retrouvé devant des problèmes nouveaux de gestion des ressources pédagogiques du simple fait de la multiplication des types de supports et du matériel nécessaire pour les exploiter. Nouvelles contraintes de question du temps et de l'espace, nouvelles sources docu-

mentaires et souvent nouveaux modes de fonctionnement. Nous reviendrons sur cet aspect des choses dans la partie réservée au rôle du formateur dans la gestion et l'exploitation de ressources multimédia.

3 La focalisation sur l'individualisation

3.1 Le recentrage sur l'individu

Ici encore, on peut faire le constat qu'il y a des ressemblances entre l'évolution de la réflexion dans la formation et dans le milieu économique. En effet, la tendance de ces dernières années dans les entreprises a été de tenter de mieux gérer son capital humain. Il faut s'adapter aux mutations d'ensemble et cela nécessite une réorganisation de la production et de l'organisation du travail. On s'éloigne à grands pas du modèle taylorien pour aller vers plus d'autonomie, de responsabilité et d'auto-régulation locale de la production. Cela se traduit par une prise en compte des individus en tant que tels et non plus comme rouages « irresponsables ». Cela se comprend quand on considère les slogans du type « zéro stock, zéro défaut, zéro panne » qui s'adressent à l'ensemble du personnel...

L'individu revient donc au premier plan, et cela quel que soit son niveau de formation.

Parallèlement, l'individualisation est devenue (ou simplement redevenue si on se souvient de l'enseignement programmé) un des maîtres-mots chez de nombreux formateurs et responsables de dispositifs. Pour les uns, il s'agit d'améliorer la gestion de groupes hétérogènes de par les projets, le niveau, le rythme, les méthodes de travail de chaque apprenant.

Pour les autres, il s'agit de répondre aux évolutions des demandes de formation telles que nous les avons déjà décrites. S'y ajoutent des courants plus spécifiques comme ceux de la pédagogie centrée sur l'individu avec un arrière-plan de psycho-pédagogie. C'est le cas, par exemple, de nombreuses méthodes concernant l'éducabilité cognitive (enrichissement instrumental, raisonnement logique...).

Dans ces conditions, il paraît assez naturel que des supports médiatiques dont on présupposait le potentiel d'interactivité et d'emploi individuel ont tout de suite retenu l'attention. Peut-être que l'on a trop souvent confondu isolement avec individualisation, et auto-formation avec formation en solitaire.

En seconde analyse, on peut faire deux constats :

— d'une part l'individualisation est à la fois un mode de fonctionnement et une stratégie pédagogique qui peuvent être développés quel que soit le type de contexte (groupe, tutorat, seul en centre ou à domicile) ;

— d'autre part, tout support pédagogique peut donner lieu à une stratégie d'individualisation qui dépend alors de l'environnement fourni lors de la séquence pédagogique.

Certains supports, pour certains moments de la formation ou pour certains types d'activité, seront plus favorables que d'autres, mais l'utilisation d'un support ou d'un média donné ne garantit pas en soi l'individualisation automatiquement. Pour y voir plus clair il serait bon de voir ce que nous entendons par individualisation de la formation, terme auquel certains préfèrent celui de formation individualisée.

3.2 La notion d'individualisation de la formation

Face à cela, un organisme comme le CUEEP a tenté de trouver une réponse globale à travers le concept de formation ouverte multi média dont les objectifs peuvent être résumés ainsi :

— réaliser l'adéquation maximum entre formation et projet personnel de chaque apprenant ;

— optimiser le temps disponible des individus pour la formation et permettre la meilleure articulation possible avec les autres temps de la vie professionnelle et familiale ;

— gérer les « turbulences » de leur cursus dues aux interruptions liées à la précarité de l'emploi ;

— rentabiliser les financements publics en optimisant l'utilisation des matériels et en gérant par entrées et sorties permanentes des apprenants, le roulement de plus en plus fréquent dans les stages ;

— faciliter l'accès à la formation des personnes employées dans les moyennes et petites entreprises, et même dans les grandes entreprises, en éliminant les contraintes habituellement liées à l'unicité de temps et de lieu des formations « classiques » (par exemple pour les personnes ayant des horaires mobiles).

Ces objectifs ont été repris comme base pour un projet du nom de S.I.M.F.I. — système interactif et multimédia pour la formation individualisée, dont on peut résumer succinctement ce qu'il y a derrière chaque terme.

[illegible] signifie organisation cohérente qui repose sur des référentiels [illegible], de diplômes, de capacités à développer. Cela signifie également [illegible] accueil, orientation, bilan, projet et évaluation. [illegible] encore un fonctionnement basé sur l'orientation, l'auto évaluation et le contrôle continu c'est à dire une co-gestion effective. Cela signifie enfin un système clairement repéré de validation des acquis, de certification pour ceux qui en ont besoin pour la reconnaissance de leur acquis en formation.

INTER-ACTIF : signifie que sont possibles plusieurs types d'inter-activité. L'inter-activité sélective, c'est à dire la possibilité de choisir ce sur quoi on travaille et la façon dont on veut travailler. L'inter-activité réflexive, c'est à dire tout ce qui permet dans les supports d'échanger, de renvoyer à l'apprenant les résultats de ses actes, d'expérimenter, etc. Enfin l'inter-activité collective, c'est à dire tous les apports réciproques découlant de la confrontation à d'autres individus.

MULTIMEDIA : signifie l'utilisation à des fins pédagogiques des différents médias que nous décrirons plus loin.

FORMATION : qui peut être modulaire et référencée, c'est-à-dire avec des objectifs, un contenu et des modalités fixées à l'avance ou spécifiques sur projets personnels.

INDIVIDUALISÉE : On distinguera simplement pour le moment l'individualisation des cursus, des itinéraires et des méthodes et modes de fonctionnement.

Les idées force de ce type d'offre de formation tiennent dans quelques « multi » :

— multicontextes : dans un groupe, dans un centre de ressources avec un tuteur, sur le lieu de travail ou à domicile, et la plupart du temps pour des apprenants de bas niveau (mais n'ont-ils pas le droit au statut d'étudiant dans ce cas ?), une combinaison de tout ou partie de ces contextes ;

— multimédias : du papier, du son, de l'audio-visuel, de l'E.A.O. (tutoriels, didacticiels, logiciels outils), des liaisons télématiques et peut-être d'autres choses à venir...

— multiobjectifs : développement personnel, formation professionnelle, accompagnement d'un projet, préparation d'un diplôme, etc. ;

— multiméthodes : formation collective individualisée, auto-formation assistée, travail isolé ;

— multipartenariat : le centre de formation, l'environnement professionnel, l'environnement social, d'autres personnes, pouvant être à un moment ou à un autre des ressources pour celui qui se forme.

Avec des « étudiants » de très faible niveau, l'initialisation d'une telle démarche de formation passe obligatoirement par une combinaison harmonieuse des moyens et des contextes, quitte à se fixer comme objectif supplémentaire le développement de l'autonomie pour tendre vers plus de souplesse par la suite. Cette personnalisation de la formation oblige à un renforcement de la fonction d'orientation : accueil, évaluation, suivi, orientation en inter-action forte avec la formation elle-même sur la base d'un contrat individuel.

Ce contrat se subdivise en trois sous-contrats :

— le premier est basé sur les finalités de l'adulte, sur ses buts annoncés. Il se réalise par l'intermédiaire d'un plan de formation établi après entretien et évaluation. Ce contrat porte sur l'ensemble de la formation ;

— le deuxième fixe la gestion du temps, de l'espace, des méthodes et des moyens : choisir le contexte de formation le mieux adapté, le rythme, les horaires... Il est établi avec les différents partenaires éducatifs après l'établissement du plan de formation ;

— le troisième (ou les troisièmes) est passé entre un enseignant d'une discipline (au sens large) et l'apprenant pour un temps donné. Le laps de temps dépend du degrés d'autonomie du stagiaire. On peut le résumer ainsi : « avec vos connaissances actuelles dans le domaine, en fonction de vos contraintes, dans le temps « t » vous devriez avoir atteint tel ou tel objectif.

On comprend que de telles pratiques demandent le développement de la responsabilisation du stagiaire.

Bien entendu, on a décrit ici un fonctionnement idéal avec des apprenants-étudiants. Il s'agit, pour une bonne part, d'une projection sur ce vers quoi on tend, tout en sachant que bien des aménagements sont faits au jour le jour et que certaines formes de formations n'empruntent qu'une partie de cette philosophie.

3.3 *L'individualisation et les apprentissages*

Il faut distinguer deux termes qui sont parfois pris l'un pour l'autre dès qu'il s'agit d'individualisation : l'autoformation et l'autonomie. Nous écartons pour le moment l'idée d'autoformation qui renvoie à l'autodidactie : apprendre seul, hors de toute institution et de tout enseignement.

Nous parlerons de l'autoformation à l'intérieur des apprentissages, comme étant la part de travail qui revient à l'apprenant dès qu'il s'agit de transformer d'une façon ou d'une autre ce qui est transmis par le formateur ou tout autre source d'information.

Nous parlerons de l'autonomie dans la formation, ou plus exactement comme appliquée à un moment « t » à la formation, dès qu'il s'agira de développer des outils, compétences ou comportements à même de permettre des apprentissages en vue d'objectifs, avec les moyens dont on dispose, et selon une stratégie personnelle.

3.31 Form[illegible] et auto-formation

Les deux termes qui viennent [illegible] dès qu'on parle de formation, sont formateur [illegible] apprenant. En fait, [illegible] arrive plus souvent que l'on ne le voudrait, [illegible] parle [illegible] d'élèves pour nommer ces ap[illegible]. D'a[illegible] les appeler étudiants ?

En fait ces termes recouvrent des réalités pédagogiques différentes.

En caricaturant, on peut dire que si le formateur est celui qui forme, alors le produit de son travail s'il est bon, est un formé (!). Pourtant, même un très bon formateur ne réussit pas à « ne produire » que de « bien formés » et parfois un formateur jugé « pas terrible » aura quand même quelques « bien formés » au bout du compte. C'est sans doute que le formé n'était pas si inutile que ça dans l'acte formatif ! Donc il y a un formateur et un « se formant », apprenant.

On peut facilement admettre que l'apprenant est pour une bonne part redevable de ses propres apprentissages, mais on peut aller un peu plus loin.

Dans l'acte formatif, il y a la transmission de savoir sous des formes plus ou moins pédagogiques de la part du formateur, puis il y a la réception de cette transmission et le traitement par l'apprenant. Or, il faut bien admettre que dans ce traitement, l'apprenant réinvestit des savoirs antérieurs, des systèmes de décodage qui lui son propres, ainsi que des interprétations et du sens dont il est le seul détenteur : en un mot il fait un peu ce qu'il veut de ce qui est transmis pour se faire sa propre image des choses (le bougre !).

On en vient donc à la conclusion que le formateur fournit le contenu, dans la forme la plus pédagogique possible pour rendre les choses accessibles, induit des points de méthodes pour le traitement et c'est l'apprenant qui reçoit, traduit, adopte ou non les élément de méthodes suggérés par la forme de la transmission et interprète le tout selon ses propres schémas et références. Cela explique pourquoi on ne retrouve pas les effets exacts de ce qu'on a

voulu transmettre, dans la forme prévue et que bien souvent l'apprenant est en train d'apprendre autre chose ou autrement de ce qu'on avait prévu.

C'est cette part d'autoformation que nous avons pris l'habitude pour notre part, d'appeler stratégie d'apprentissage en ce qui concerne la manière, acquis, en ce qui concerne les contenus, et rapports au savoir, en ce qui concerne le champ psycho-socio-culturel qui sert de toile de fond au tout.

Quand on a cela en tête, il va de soi que l'on va considérer d'un oeil attentif le problème de l'utilisation des supports multimédia dans la formation et que le problème de l'auto-formation ainsi définie va devenir central.

3.32 L'évaluation comme moteur de la formation individualisée

Nous sommes ici dans un domaine très complémentaire de l'interactivité sous toutes ses formes, puisque que celle-ci ne peut fonctionner sans l'apport constant des modalités d'évaluation et d'auto-évaluation.

3.321 Les fonctions de l'évaluation

On peut reprendre une typologie connue des fonctions de l'évaluation : prédictive, formative et sommative.

Dans l'optique de la formation ouverte multimédia, on retrouve ces trois statuts à des moments différents de la formation, selon des modalités et avec des fonctions qu'il reste à définir.

Les évaluations prédictives viendront assez naturellement prendre place au moment de fixer les contrats d'objectifs. Elles peuvent se retrouver plus ponctuellement avant une série d'activités sur un thème ou un support spécifiques pour fixer un mini objectif, mais leur rôle reste identique : mesurer un potentiel à un moment précis en fonction de ce qu'on a l'intention de faire dans un temps donné.

Les évaluations sommatives viendront en écho pour constater si la prédiction était bonne et dans quelle mesure les objectifs qu'on s'était fixés ont été atteints. Elles pourront venir également servir de point de repère par rapport à une éventuelle validation des acquis (un diplôme par exemple). Rien de bien nouveau là-dedans, si ce n'est que des supports nouveaux peuvent changer la forme que prennent ces évaluations pour en accroître l'efficacité. Par exemple, on pourra utiliser les médias pour une simulation de cas qui permet de repérer en situation les acquis en termes de savoirs, savoir-faire et méthodes de travail avec des procédures plus ou moins complexes de recueil d'informations sur l'apprenant.

L'évaluation formative, quant à elle, est marquée par sa permanence et la part qu'elle peut prendre dans les apprentissages. Elle permet de réguler ces apprentissages et de réorienter des stratégies de façon dynamique.

3.322 Les statuts de l'évaluation

Pour qu'elle puisse être perçue, comprise et utilisée comme un outil supplémentaire de formation, il faut que l'évaluation dans toutes ses fonctions soit transparente pour l'apprenant. Il s'agit de réussir le passage délicat de l'évaluation à l'auto-évaluation. Or, cette appropriation peut être compliquée dans le cas d'une stratégie multimédia individualisée par la multiplication des formes et des supports de cette évaluation et la correspondance entre eux.

En effet, évaluer des acquis à partir d'un support ne permet pas de faire des hypothèses définitives sur le transfert de ces acquis sur un autre support. Par ailleurs, les modalités d'évaluation variant d'un support à l'autre, on peut toujours s'interroger sur les résultats obtenus : quelle était la part due spécifiquement au support et celle due à l'activité elle-même ? Certains apprenants par exemple ne sont convaincus d'avoir maîtrisé certaines difficultés d'écriture sur ordinateur que quand ils ont pu refaire la même activité en écrivant à la main, noir sur blanc...

De plus se pose le problème de gestion par l'apprenant et le formateur des différentes sources d'évaluation et de leur mise en commun.

L'auto-évaluation est une part importante de la méthode de travail qui est à faire développer par l'apprenant dans un souci d'autonomie. Aussi, il ne faudra pas hésiter à formaliser, voir matérialiser cette méthode de travail à travers des supports et des documents dédiés à la gestion de l'évaluation :

— livret d'auto-évaluation ;

— carnets de bord des activités menées ;

— bilans du travail sur ordinateur tirés sur papier ;

— traces des productions.

La condition pour que cela fonctionne est la transparence et la cogestion de ces supports qui doit se baser sur le volontariat et la confiance. La pratique montre que dès que l'apprenant ne maîtrise pas le pourquoi et le comment des modalités d'évaluation, il ne joue pas le jeu et s'enferme dans une certaine méfiance ou au mieux une certaine indifférence.

Il faut qu'à terme l'évaluation soit ressentie par l'apprenant comme le moyen et la condition de rentabiliser au maximum son temps de formation et non pas comme des comptes à rendre.

3.33 Individualisation et autonomie

Si on voulait schématiser, on pourrait dire que la formation peut évoluer entre deux cas de figures simplifiés :

a) — un système « classique » dans lequel le formateur se définit une stratégie d'enseignement pour un public cible qui devient une collectivité d'apprenants. Les outils et la méthode sont choisis par le formateur en fonction de sa pratique. Cela donne en gros :

FORMATEUR	stratégie d'enseignement	1 formateur – 1 groupe 1 stratégie d'enseignement 1 lieu 1 rythme
OUTILS		
APPRENANTS	cible	feed back instantané feed back différé

b) — un système qui place l'apprenant au centre. Cet apprenant se définissant une stratégie d'apprentissage autonome qu'on appelle parfois l'autoformation. Cela donne :

	AUTRES APPRENANTS[1]		1 apprenant en relation avec un formateur[2] des ressources péd. plusieurs lieux 1 stratégie d'apprentissage 1 rythme personnel feed back instantané[2] feed back différé
CIBLE	APPRENANT	stratégie d'apprentissage	
FORMATEUR		OUTILS	

1. Dans le cas d'un fonctionnement en groupe les autres apprenants sont partie prenante de la relation.
2. Dans les moments de tutorat ou de regroupement.

Entre ces deux cas de figures existent tous les systèmes intermédiaires qu'on voudra bien imaginer.

Ce qui est intéressant, c'est de mettre en relation les systèmes et l'investissement demandé à l'apprenant.

Dans le premier système, la stratégie d'apprentissage doit faire écho à la stratégie d'enseignement, c'est-à-dire se calquer tant que faire se peut sur celle-ci pour que le rendement soit maximum. Le choix des outils, les méthodes et le déroulement étant fixés par la stratégie d'enseignement, on peut difficilement les adapter à une stratégie individuelle qui serait différente.

Le gros avantage d'une telle approche est la garantie de cohérence interne apportée par la stratégie d'enseignement bâtie par un formateur selon des ajustements à un contenu, des objectifs et certaines progressions. L'apprenant n'a pas à construire cette cohérence au jour le jour, mais à s'y adapter et à y adapter tant bien que mal sa propre stratégie. Si on faisait l'hypothèse que l'apprenant n'a pas de stratégie, ou qu'il est incapable de s'en bâtir une, alors ce modèle et la seule réponse possible.

Si on fait l'hypothèse que l'apprenant peut avoir une stratégie propre ou qu'il est important qu'il en développe une, (la plus adaptée possible à ses besoins et à ses moyens), alors la réponse sera à trouver dans une stratégie d'enseignement qui va dans ce sens : repérer les stratégies individuelles, proposer les activités et outils adaptés, rechercher et faire rechercher la cohérence des apprentissages en fonction des objectifs.

Il s'agit d'installer une transparence maximale de ces stratégies.

Nous pouvons ici faire une petite pause théorique. Ce qui est sous-jacent à l'opposition des deux modèles présentés plus haut, c'est le débat autour de ce qu'on appelle la formation « expérientielle » ou que d'autres appellent le traitement de situations-problèmes ou encore démarche expérimentale. Dans le premier cas, on focalise sur la médiation par le formateur, dans le second cas, on focalise sur la confrontation directe de l'apprenant avec un environnement (une situation-problème) et la construction des réponses individuelles à cet environnement (il y a expérience de la situation). Le formateur devient un personnage ressource qui a lui-même une certaine approche de la situation. (Il y a confrontation d'expériences de la situation).

Le déplacement de certains choix vers l'apprenant ne va pas sans problèmes (ce serait trop facile !).

Se définir une stratégie d'apprentissage suppose, chez l'apprenant, une certaine autonomie sans laquelle il risque de ne pas réaliser la cohérence de sa propre formation. Or, pour des apprenants de faible niveau (mais sont-ils bien les seuls), s'ils ont des pratiques d'apprentissage (ils ont appris bien avant de venir en formation), il n'est pas sûr qu'ils aient pour autant une stratégie cohérente d'apprentissage adaptée à l'objet de formation qu'ils se sont choisi. Une stratégie d'apprentissage ne prend sa vraie valeur que quand

elle est suffisamment construite et consciente pour qu'on puisse l'associer à un objectif à atteindre et des moyens. Il faut que ce « comment j'ai les meilleures chances d'apprendre cela pour parvenir à... » devienne conscient et structuré, c'est-à-dire qu'il devienne lui-même un objet d'apprentissage.

Il ne s'agit pas de faire précéder toute formation d'une session de méthodologie dans laquelle on apprendrait à apprendre. Nous avons dit que les stratégies d'apprentissage étaient à la fois fonction de l'apprenant et de l'objet de formation. Il ne faut pas espérer trouver un entraînement « cognitif standard préalable » qui permettrait par la suite à n'importe qui d'apprendre n'importe quoi.

En fait, il semble que la pratique nous incite à commencer par un compromis qui consiste à faire fonctionner les apprenants selon une stratégie d'enseignement que l'on rend la plus transparente et ouverte possible pour que peu à peu ils dégagent des façons de faire qui leur conviennent et construisent, avec l'aide du formateur (garant pendant tout ce temps de la cohérence), des stratégies propres et conscientes. On voit bien le rôle essentiel de formateur dans la marche vers l'autonomie des apprentissages et, au-delà, vers l'autonomie dans une formation.

L'idée qui consisterait à dire qu'il suffit de mettre les apprenants devant des ressources éducatives et de les laisser se débrouiller seuls, en autodidaxie, sous-entendrait que ces ressources soient suffisamment parfaites pour prendre en charge à la fois les contenus, les différentes stratégies d'apprentissage, les apprentissages méthodologiques nécessaires à leur gestion, les différentes modalités d'évaluation et de positionnement permanent liés à l'idée de gestion d'un cursus, et enfin les réajustements d'objectifs inévitables en fonction du rythme et de l'évolution des besoins nés de la formation elle-même...

Celui qui aurait déjà inventé cette « machine à former » automatique ne sait pas ce qu'il perd en droits d'auteur de ne pas l'avoir déjà mise sur le marché ! ! !

Ne transformons pas en barrière ce qui doit être un des objectifs de la formation. Pour les gens de faible niveau, ne nous attendons pas à un fonctionnement « automatique et immédiat ». Au contraire, appuyons-nous sur la découverte et l'appropriation progressive du fonctionnement et des moyens de formation pour faire développer des stratégies personnelles vers l'autonomie. Il ne faut pas vouloir (ou exiger !) tout, tout de suite... La qualité de l'évolution viendra du passage réfléchi, construit, de certaines formes d'apprentissage à d'autres.

Un système qui placerait l'autonomie en préalable à la formation n'aurait rien d'intéressant pour nous. Le système est là pour fournir l'environnement, l'acte de formation restant très largement basé sur la médiation

entre celui qui aide à se former, celui qui se forme et l'objet même de la formation.

II LA STRATÉGIE MULTI MÉDIA OU « SI ON ALLAIT VOIR BIEN AU-DELÀ DU PRÉTEXTE TECHNIQUE ? »

Si on parle de « stratégie » multimédia, c'est qu'il s'agit bien d'aller, au-delà des outils et des techniques, vers une réflexion pédagogique sur l'enseignement et les apprentissages. Cette réflexion de plus se situe dans celle plus large de l'individualisation de la formation telle que nous l'avons ébauchée dans la première partie.

Les questions que nous nous posons sont les suivantes :

— qu'est-ce que la médiatisation vue sous l'angle de la transmission pédagogique ?

— qu'est-ce que médiatiser sur de nouveaux supports amène de neuf et de plus pour la qualité des apprentissages ?

— est-ce que l'utilisation de ces nouveaux supports amène des changements dans la relation apprenant formation ?

1 La médiatisation et la transmission d'information dans la formation

La formation, et plus largement l'éducation, reposent en grande partie sur une médiation dont le but est d'offrir à l'apprenant une lecture du monde et des choses, en s'interposant entre lui et l'objet de la formation pour en permettre la perception, la compréhension, le recul, nécessaires à sa structuration et à son intégration dynamique à travers un apprentissage.

On pourait dire, en simplifiant, qu'il y a deux éléments essentiels qui nous intéressent dans l'appropriation :

— la qualité de la médiatisation et au-delà de la médiation ;

— la qualité des apprentissages reposant sur la part d'auto-formation qu'apporte l'apprenant.

Quand nous parlons de médiation, ce n'est pas forcément celle d'un enseignant, mais de tout support ou moyen qui permet de saisir une situation, une réalité, etc.

Nous parlerons donc de la médiation par un formateur d'abord, puis plus largement d'interactivité plus large avec tout support d'information et de traitement de l'information.

1.1 La médiatisation de l'information

Si tant est qu'on est convaincu que dans l'acte de formation il y a une part importante de transmission d'information, on doit se poser le problème de la qualité de cette transmission.

Même si nous pensons que l'apprentissage est pour une grande part dépendant de l'autoformation, il n'en demeure pas moins que celle-ci doit se nourrir d'un objet et donc s'en saisir d'une façon ou d'une autre. Les supports qui permettent cette approche de l'objet sont des éléments stables de la médiation. Quand nous disons supports, nous pensons : formateur, (il est bien autre chose évidemment, mais il est cela entre autres), documents écrits manuellement ou imprimés, documents audio-visuels, objets de manipulation ou de simulation ou tout autre chose capable de véhiculer de l'information.

1.2 Le formateur « prolongé »

Le formateur, quand il anime une séquence pédagogique, seul, sans matériel d'aucune sorte, est déjà un support multimédia interactif performant, et même sans doute le plus perfectionné et polyvalent qui soit.

Pour faire atteindre l'objet de formation à travers différentes informations, il peut avoir recours à la parole, aux gestes, aux déplacements, aux mimiques, bref à l'ensemble des moyens d'évocation que permet la communication entre deux personnes. De plus, il est capable en retour de saisir les messages de même nature que lui adresse l'interlocuteur et de modifier sa transmission le cas échéant, et faire ainsi évoluer sa médiation. Selon l'objet de formation visé, toutefois, ses moyens médiatiques trouvent certaines limites :

— le contenu du message : il faut que le formateur le rende explicite, univoque (parfois selon les besoins), lisible, et compréhensible et cela devient de plus en plus difficile selon la chose évoquée, sa nature, sa complexité ou son éloignement du champ de connaissance des interlocuteurs. On entend par complexité, par exemple, la présence de relations multiples et simultanées, la part d'abstraction, les enchainements logiques ou chronologiques, etc. ;

— le temps : le message étant contraint dans une durée et à un moment précis (élocution, geste, vision) il fera appel à des capacités d'attention et de mémorisation plus ou moins importantes ou disponibles de la part du récepteur sans oublier le problème du rythme de perception et de décodage

qui peut varier d'un individu à un autre. La transmission est restreinte au « ici et maintenant » ;

— la cible de la transmission : si le récepteur est multiple, il y a fort à parier que la réception sera d'inégale qualité en fonction de ce qu'on vient de dire, et les moyens de « feed-back » très inégaux pour un éventuel besoin d'ajustement. Tenons-nous-en à ces quelques points d'entrée qui permettent néanmoins de saisir pourquoi le formateur a besoin de supports pour médiatiser de façon plus efficace ses messages et reculer les limites citées.

Les supports choisis par le formateur dans l'optique de la transmission, et nous nous en tenons à celle-ci pour le moment, doivent venir prolonger en les améliorant ses propre moyens de communication. Les supports médiatiques devront donc permettre une plus grande puissance d'évocation, être plus indépendants par rapport au temps et à l'espace, permettre de formaliser des relations complexes, traduire des abstraction d'une manière décodable, permettre à ce décodage de se faire à un rythme adapté au récepteur, voire réglé par celui-ci.

Cela néanmoins ne se fait pas sans entraîner de nouvelles contraintes ou sans en amplifier d'autres déjà existantes.

1.3 Contraintes de la médiatisation à travers des supports matériels

Nous isolerons plusieurs éléments afin de les étudier sans pour autant oublier qu'ils sont étroitement imbriqués dans la réalité.

1.31 Le recours à la symbolisation

Le langage étant lui-même un support de communication à base de symboles, l'ensemble des supports qui utilisent le langage passeront par une forte symbolisation qui elle-même nécessitera une grande activité de décodage. Il en ira de même avec l'image dès qu'elle sera « domestiquée » ou fonctionnalisé à des fins pédagogique ou simplement de communication. Il y a des règles de lecture des images comme il y a des règles de lecture de l'écriture qui permettent de décoder et de trouver du sens. De même, la manipulation ou l'observation d'objets concrets, matériels n'échappent pas à la nécessité d'un décodage dès qu'il portent la trace de construction humaine ou de fonction dédiée. Comprend-on ce qu'est une maison par le seul fait de voir le tas de matériaux qui servent à sa construction ?

1.32 Focalisation sur un type de communication

Dès qu'elle est figée dans un moyen de transmission stable, l'information exigera une lecture médiatique. Le support, ses signes propres, viendront s'interposer entre ce qui est évoqué et l'apprenant, renvoyant à un

qui peut varier d'un individu à un autre. La transmission est restreinte au « ici et maintenant ».

— la cible de la transmission : si le récepteur est multiple, il y a fort à parier que la réception sera d'inégale qualité en fonction de ce qu'on vient de dire, et les moyens de « feed-back » très inégaux pour un éventuel besoin d'ajustement. Tenons-nous en à ces quelques points d'entrée qui permettent néanmoins de saisir pourquoi le formateur a besoin de supports pour médiatiser de façon plus efficace ses messages et reculer les limites citées.

Les supports choisis par le formateur dans l'optique de la transmission, et nous nous en tenons à celle-ci pour le moment, doivent venir prolonger en les améliorant ses propre moyens de communication. Les supports médiatiques devront donc permettre une plus grande puissance d'évocation, être plus indépendants par rapport au temps et à l'espace, permettre de formaliser des relations complexes, traduire des abstraction d'une manière décodable, permettre à ce décodage de se faire à un rythme adapté au récepteur, voire réglé par celui-ci.

Cela néanmoins ne se fait pas sans entraîner de nouvelles contraintes ou sans en amplifier d'autres déjà existantes.

1.3 Contraintes de la médiatisation à travers des supports matériels

Nous isolerons plusieurs éléments afin de les étudier sans pour autant oublier qu'ils sont étroitement imbriqués dans la réalité.

1.31 Le recours à la symbolisation

Le langage étant lui-même un support de communication à base de symboles, l'ensemble des supports qui utilisent le langage passeront par une forte symbolisation qui elle-même nécessitera une grande activité de décodage. Il en ira de même avec l'image dès qu'elle sera « domestiquée » ou fonctionnalisé à des fins pédagogique ou simplement de communication. Il y a des règles de lecture des images comme il y a des règles de lecture de l'écriture qui permettent de décoder et de trouver du sens. De même, la manipulation ou l'observation d'objets concrets, matériels n'échappent pas à la nécessité d'un décodage dès qu'il portent la trace de construction humaine ou de fonction dédiée. Comprend-on ce qu'est une maison par le seul fait de voir le tas de matériaux qui servent à sa construction ?

1.32 Focalisation sur un type de communication

Dès qu'elle est figée dans un moyen de transmission stable, l'information exigera une lecture médiatique. Le support, ses signes propres, viendront s'interposer entre ce qui est évoqué et l'apprenant, renvoyant à un

problème de décodage. Ce décodage était nécessaire avec le formateur, mais souvenons-nous que celui-ci était support multimédia (possibilité de varier les types de symbolisation ou le degré de symbolisation) et interactif (possibilité d'adapter sans délais sa stratégie d'évocation en passant d'un média à un autre ou en renforçant l'un par l'autre ; par exemple joindre le geste à la parole). Dans le cas d'un support matériel, celui-ci focalisera la communication sur les signes qu'il utilise et dans une forme qui lui est propre. Si la personne visée par la transmission maîtrise bien le décodage de ces signes et de cette forme, alors le support devient un prolongement du formateur. Il sera même plus efficace et plus indépendant du contexte de sa production. Il sera même souvent le résultat du savoir de plusieurs formateurs qui les auront capitalisés sous cette forme.

1.4 *La stratégie multimédia vue sous l'angle de la transmission*

Pour pallier ce phénomène de spécialisation de la forme des supports de communication, et pour néanmoins profiter de la puissance et l'efficacité potentielles de ces supports, le formateur devra essayer de recréer l'adaptation à l'apprenant par la multiplication des formes de communication et de décodage qui s'y rattachent.

Ce n'est pas une idée nouvelle si on considère par exemple les efforts de diversification des supports médiatiques utilisée par la publicité. Ce qui compte, semble-t-il, c'est à la fois la récurrence et la cohérence qui doivent marquer cette diversification.

Récurrence car il faut que le même contenu puisse être retrouvé dans les différentes formes d'un même message et, qu'à terme, l'apprenant saisisse cette permanence.

Cohérence également dans la mesure où la forme du message ne doit pas aboutir à des interprétations divergeantes : en gros, il faut que d'un média à l'autre il n'y ait pas une contradiction sur le fond qui se glisserait au profit d'un changement de forme. Cette cohérence est, bien entendu, primordiale pour l'apprenant qui doit articuler plusieurs types de supports pour en dégager une compréhension globale de quelque chose.

Parfois même, de trop grandes différences dans la forme (la façon dont on présente les choses) peuvent parvenir à perturber, voire à rendre impossible cette compréhension, les différents « morceaux » semblant trop totalement étrangers les uns aux autres pour l'apprenant.

On touche là à un début d'interrogation sur comment l'apprenant construit du sens à partir du matériel qu'on lui fournit.

1.5 *Saisir de l'information et donner du sens à partir des supports multimédia*

On tâchera de voir ici comment, sous quelles formes et avec quels présupposés quant à l'efficacité, se présentent les informations sur lesquelles se fera l'échange pédagogique.

1.51 *L'idée de transfert à l'identique*

Une première idée : transférer sur un support tout ou partie de la médiation habituellement portée par le formateur en tâchant au passage d'en améliorer l'efficacité et ainsi, en quelque sorte « dépasser » ce formateur grâce à des moyens techniques et à une stabilité rigoureuse de la forme et des contenus fixés une fois pour toutes.

Cette stabilité se retrouve également dans l'idée de permanence et de disponibilité des messages médiatisés : on peut en disposer quand on veut, aussi longtemps qu'on veut et pour certains, les utiliser au rythme que l'on veut.

De plus, la formalisation et la stabilisation de la médiation à travers un support permettent également de capitaliser les pratiques de plusieurs formateurs, en en faisant une production collective validée.

Quelles sont les règles à respecter pour que la médiatisation permette effectivement une meilleure médiation, ne serait-ce que par une meilleure transmission ?

Les formateurs se lançant dans ces opérations de transfert sur différents médias sont amenés souvent à questionner en profondeur leur pratique et leur savoir faire :

— Pour faire passer tel message, qu'est-ce que je fais d'habitude ?

— Quelle est la meilleure forme pour que les gens comprennent ?

— Dans quel ordre présenter les différents éléments ? Comment faire les articulations ?

— Quel est le type de langage qui passe le mieux ?

À partir du moment où on a conscience qu'on ne sera pas forcément là, disponible immédiatement, quand l'apprenant sera confronté au support, on essaie de prévoir toutes les possibilités d'incompréhension (ou de mauvaise compréhension) qui viendraient de la forme. De plus dans cette optique, on s'adresse à des apprenants potentiels, qu'on ne connaît pas forcément quand on produit l'outil pédagogique, si ce n'est à travers des caractéristiques

générales et des hypothèses faites à partir d'autres apprenants qu'on a effectivement connus. C'est souvent un fameux casse-tête, même pour des choses qu'on considérait comme bien maîtrisées dans un face à face habituel. On se pose la question de l'interprétation de ce qui sera transmis en essayant de réduire au maximum les possibles, en cherchant la forme et le contenu qui garantissent le mieux l'univocité du message. On essaie de clarifier au maximum les consignes, les commentaires, quitte à leur donner une forme symbolique comme une couleur, un pictogramme ou un son particulier selon le support.

Cette démarche est nécessairement analytique : on tente d'isoler au maximum des unités de sens, de leur associer une certaine normalisation de la forme, en visant une forte prédictibilité de l'interprétation et de la compréhension seule de ce qui est transmis, dans l'ordre où c'est transmis.

Bien entendu, ce qui est intéressant dans une optique multimédia, c'est justement de pouvoir faire varier la forme de cette transmission, et donc de ne pas être bloqué définitivement dans une seule analyse du rapport transmission/compréhension. C'est sans doute ici qu'on touche du doigt le point-clé de l'affaire : si on prend chaque support isolément, on peut avoir l'impression d'un appauvrissement de la médiation coincée dans une forme restrictive de transmission (et d'interactivité comme nous le verrons plus loin) qui ne peut à coup sûr correspondre à l'ensemble des formes de décodage maîtrisées par les différents apprenants potentiels. C'est donc dans la complémentarité des supports qu'il faut chercher des solutions ainsi que dans le « plus » d'autogestion.

1.52 L'idée de complémentarité

On en vient assez naturellement à essayer de recomposer le formateur « éclaté » pendant les différents transferts sur différents médias !

On peut parler de recherche d'intercompréhension : une ébauche de compréhension à partir d'une forme de transmission sera confortée ou remise en cause par la confrontation à une autre forme, et ainsi de suite jusqu'à ce que la compréhension devienne effective. Parfois la compréhension viendra de la confrontation à une forme de médiation particulièrement favorable à un apprenant particulier, parfois c'est la conjugaison des formes qui permettra cette compréhension. Il est souvent difficile de faire la part des choses, compte tenu de ce que nous avons dit de l'importance de l'autoformation dans cette compréhension finale : le formateur propose, l'apprenant dispose.

2 L'interactivité à travers et autour du miltimédia ou la médiatisation de l'activité pédagogique

Laissons maintenant de côté la transmission pour aborder le côté des apprentissages à travers les apports que fait l'apprenant dans la relation pédagogique.

Nous distinguerons trois types d'interactivité :

— l'interactivité sélective ;

— l'interactivité réflexive ;

— l'interactivité collective.

2.1 L'interactivité sélective

On peut la définir comme l'espace de choix dévolu à l'apprenant quant à la forme de média, d'activité, voire de contenu qu'il utilisera pour mener à bien ses apprentissages.

2.11 Choix parmi les ressources

Interactivité veut dire que les ressources éducatives mises à la disposition de l'apprenant soient capables de répondre à un choix de celui-ci, en lui offrant un éventail de « possibles ». Pour cela il faut qu'elles soient structurées d'une façon telle que ce choix puisse effectivement s'exercer :

— transparence des contenus ;

— transparence des objectifs ;

— accessibilité ;

— disponibilité ;

— vue d'ensemble des ressources disponibles ;

— possibilité de recours à un formateur en cas d'hésitation ou pour garantir la cohérence des choix en fonction d'un objectif (nous reviendrons plus loin sur ce sujet).

L'interactivité sélective consistera à permettre le choix entre :

— différents thèmes ;

— différentes activités sur un même thème ;

— différents niveaux de difficulté dans une même activité ;

— différents enchaînements d'activités ;

— différents modes (apprentissage, évaluation, bilan, positionnement) ;

— mélange de tout ou partie de ce qui précède.

On peut parler de la notion de déprogrammation des contenus, formes et déroulements des apprentissages.

Quelles sont les précautions et conditions de fonctionnement d'une telle interactivité ?

2.12 Le droit de se tromper

Il n'y a de véritable liberté de choix que dans la mesure où ce choix n'est ni irréversible, ni pénalisant. Il faut que l'apprenant puisse tenter, expérimenter des choix, pour découvrir ce qui lui convient le mieux à un moment donné, sur un contenu donné. Il faut donc qu'à tout moment il puisse faire marche arrière et rectifier ses choix. Par exemple, dans le cas d'un support tel qu'un logiciel d'E.A.O., si on donne le choix entre plusieurs modules (décrivant un contenu ou un type d'activité), il faut pouvoir en ressortir à tout moment si on se rend compte que ce n'était pas ce sur quoi on voulait travailler ou la manière dont on voulait travailler. Même chose dès qu'il s'agit de choisir un niveau de difficulté. Pourquoi enfermerait-on un apprenant dans un exercice trop simple ou trop compliqué pour lui ? L'auto évaluation lui permet de se resituer si tant est que le logiciel lui permette de quitter et de rectifier son choix.

De même dans l'enchaînement des activités, l'apprenant doit pouvoir choisir l'ordre dans lequel il les mènera ainsi que le fait de les faire toutes ou pas.

Cette interactivité, si positive soit-elle a priori pour le développement de stratégies personnelles, ne va pas sans entraîner quelques risques que le formateur est le seul à pouvoir minimiser.

2.13 Le rôle du formateur

Le formateur est, et c'est d'autant plus vrai quand l'autonomie investissable dans la formation est faible, le garant de la cohérence des apprentissages. Aussi, en cas de forte interactivité sélective, son rôle est d'autant

plus important. Rappelons-nous de l'idée de transfert d'un fonctionnement, basé sur une stratégie d'enseignement, vers un autre basé sur les stratégies d'apprentissage vues dans la première partie. Il faut se garder de sombrer dans la plus grande démagogie (ou paresse ?) qui consisterait à dire qu'il suffit de laisser tous les choix aux mains des apprenants pour avoir la garantie de voir se développer les meilleures stratégies d'apprentissage dans la plus grande cohérence pour chaque individu. En réalité, au départ, mais souvent pendant une grande partie de la formation, le formateur restera indispensable pour maintenir les cohérences :

— par rapport aux contrats d'objectifs du départ ;

— par rapport à l'analyse des difficultés rencontrées et à la façon d'y remédier, de proposer de nouvelles pistes ;

— par rapport à la rentabilité réelle de certains choix (on ne peut pas toujours progresser en ne s'en tenant qu'au plus plaisant, ou au plus gratifiant ou au plus facile).

Le formateur reste donc la référence et la ressource nécessaires au bon déroulement du cursus et des apprentissages qui s'y succèdent. La différence est que les choix ne sont pas faits *a priori* et sans que l'apprenant ait eu la possibilité de trouver ce qui lui convenait, même si cela n'est pas toujours suffisant.

Le formateur doit gérer des articulations d'apprentissage individuelles et être capable à tout moment de faire le point, de faire prendre conscience des lacunes ou des impasses, et de proposer des solutions. Celui qui voyait dans l'interactivité sélective une possibilité de supprimer le formateur et de le remplacer par un gestionnaire de ressources matérielles doit se rendre à l'évidence qu'on est bien loin du compte. Il s'agit au contraire de pouvoir compter sur un formateur aux compétences accrues.

Du côté de l'apprenant, nous avons déjà vu que la prise d'autonomie ne pouvait se faire que progressivement à travers le fonctionnement rendu possible par l'utilisation raisonnée de ces différents espaces de choix.

2.2 L'interactivité réflexive

2.21 Le cas général

Nous entendons par interactivité réflexive, tout ce qui permet, à partir du dialogue apprenant-support, de mettre en place un système de proposition/réponse/nouvelle proposition tenant compte de la réponse et ainsi de suite. On peut donc traduire réflexive de deux façons :

— réflexive à l'image du miroir qui renvoie à l'apprenant les conséquences directes de son action ou de ses propositions ;

— réflexive dans le sens de réfléchir/penser afin d'analyser les conséquences d'une action, de faire le lien entre cette action et la réaction du support pour en tirer de la compréhension.

Cette interactivité réflexive se retrouve dans des supports tels que les fiches autocorrectives, dans les cassettes audio où l'on a prévu l'enregistrement des réponses pour comparer avec ses propres productions. C'est le cas des logiciels à travers différentes modalités de traitement de réponses, c'est le cas de bandes vidéo interactives couplées par exemple avec une interface permettant d'agir et d'obtenir des réponses en retour, etc. (le etc. est là pour d'autres formes de supports matériel qui peuvent être des objets ou machines sur lesquelles on peut se livrer à des expérimentations à travers différentes manipulations par exemple).

2.22 Le cas particulier des logiciels d'E.A.O.

L'interactivité réflexive d'un logiciel va souvent pouvoir être mesurée à travers le type de traitement de réponses pratiqué.

Nous appelons ici réponse toute action qui permet de traiter une situation, soit à partir d'une question, soit à partir d'une tâche à effectuer.

La valeur réflexive d'un traitement de réponse sera fonction des possibilités d'analyse qu'il permettra à propos du couple action/effet de l'action.

Nous proposons ici un début de typologie tirée de l'expérience acquise autour d'un ensemble pédagogique expérimenté au C.U.E.E.P. : M.A.C. 6 (Mathématiques à la carte).

2.221 Les traitement de réponse par commentaires binaires

La réponse de l'ordinateur est du type OUI/NON avec toutes les variantes imaginables, que ce soit dans le vocabulaire ou d'autres symboles (pictogrammes, couleurs codées, signal sonore).

Ce genre de réponse ne donne aucune indication ni sur la nature de l'erreur, ni sur l'écart entre réponse donnée et réponse attendue.

Cela convient souvent dans les activités d'évaluation où il est plus question de faire le point que de mener de réels apprentissages. C'est également vrai pour des activités dans lesquelles on cherche plus à systématiser qu'à apprendre.

2.222 Les traitements de réponses avec commentaire indicatif

La réponse de l'ordinateur dans ce cas se fera à travers un commentaire (extrêmement simplifié en raison des difficultés de lecture en général) qui permettra de prendre la mesure de l'écart entre réponse donnée et réponse attendue.

Dès que le niveau de lecture s'élève, on peut s'appuyer sur des commentaires plus structurés, mais cela pose rapidement le problème d'analyse de réponse et de construction de ces commentaires. Dans l'état actuel des choses, on se retrouve très vite limité par le travail que représente cette analyse si on veut anticiper sur tous les « possibles » d'interprétation de l'erreur et y associer des commentaires appropriés...

2.223 Les traitements de réponse par visualisation

Ici la réponse de l'apprenant provoquera une visualisation qui doit lui permettre de mesurer directement la validité de sa proposition. Il y a plusieurs sorte de visualisations possibles :

— soit le contexte de départ reste en place et on lui associe l'image du même contexte mais modifié par la réponse. L'apprenant doit comparer et en tirer ses conclusions ;

— soit le contexte de départ est modifié et l'apprenant doit l'analyser pour voir ce qui a changé et si ce changement correspond bien à ce qu'il attendait en agissant. On est ici dans le cas de figure d'une simulation. Cette simulation ne passe pas forcément par des manipulations graphiques. On peut imaginer des simulations évoquées par de l'écrit, mais il est certain que le graphique sera souvent plus évocateur.

2.224 Le cas des logiciels outils

Nous appelons logiciels outils, des logiciels qui servent « à faire quelque chose » et non forcément à répondre à des questions sur le mode de l'exercice tutoriel.

Il est évident que dans ce cas, on est directement dans un traitement de type simulation, puisque que le seul critère d'analyse pour l'apprenant porte sur la réalisation ou non de ce qu'il voulait obtenir. On est ici très proche de la démarche expérimentale. On pourra structurer ces logiciels de manière à accroître la part d'analyse et de méthodologie nécessaire à leur utilisation en fonction des apprentissages visés. On pourra également « détourner » des logiciels professionnels à des fins pédagogiques, mais cela pose souvent le problème de ne pouvoir maîtriser la part d'analyse et de méthodologie dont on parlait plus haut. Par exemple, avec des apprenants

de faible niveau, il faut que les activités restent à leur portée si on vise un réel apprentissage (sinon il y a risque de découragement quand on n'arrive plus à analyser ses erreurs du fait de la complexité de l'outil).

Nous parlerons plus loin des apports méthodologiques ou cognitifs liés à l'utilisation de tels logiciels. Ce qu'il faut signaler ici, c'est que sur le plan des formations de base (lecture-écriture en particulier), ce type d'outils centrés sur la production permettent de compléter efficacement les apprentissages plus formels faits à partir de didacticiels, en privilégiant le « faire » et la créativité.

2.23 Le cas particulier des outils audio-visuels

Nous n'engagerons pas une réflexion de fond sur l'audio-visuel qui ne pourrait se faire sans l'aide d'un spécialiste. Nous verrons ici plutôt l'utilisation que l'on peut en faire en pédagogie.

Comme les autres médias, l'image utilisée à des fins pédagogiques, née d'une écriture (concepteur pédagogique) sera lue par l'apprenant dans des buts précis. Or ce qui nous pose question ici, c'est de savoir quels sont les modes de lecture auxquels on vise et pour quels objectifs.

La volonté du formateur quand il conçoit un document audio-visuel à des fins pédagogiques, est de le rendre le plus évocateur possible, mais parfois dans le même temps, le plus univoque possible pour pouvoir anticiper sur ce qui sera lu. Peut-être cela est-il pour une bonne part incompatible tant l'image nous apparaît polysémique (on peut la lire de beaucoup de façons et l'interpréter de beaucoup de façons), et dans la mesure où elle connaît plusieurs niveaux de lecture possibles.

Il reste donc la possibilité de tendre vers une focalisation sur un contenu ou sur une forme pour tenter de maîtriser, (dirons nous domestiquer ?) l'image et sa lecture.

2.231 La lecture guidée

Face à la puissance évocatrice de l'image, même quand elle est écrite à des fins didactiques, celle-ci demandera le plus souvent la création d'un scénario de lecture qui guidera le décodage vers des activités précises :

— *lecture sélective* On essaie de trouver quelque chose en fonction de critères, d'une grille de lecture, bref on essaie de réduire le champ d'interprétation en focalisant l'attention sur ce qu'on cherche et rien que cela. La grille de lecture est donc donnée avant l'image ;

— *lecture semi-libre*. On va essayer de parler de la même chose à propos des images qui seront vues, en définissant *a priori* un thème commun mais sans influer au-delà sur la lecture elle-même. Plus tard on pourra revenir ou non à une grille de lecture ;

— *lecture libre*. On va *a posteriori* essayer de trouver un langage commun à propos de ce qui aura été lu, puis selon le cas, essayer de bâtir une grille de lecture commune ou s'en tenir aux interprétations individuelles.

2.232 Lire des images pour apprendre, ou apprendre à lire des images ?

Pour le pédagogue qui pense en fonction de formation de base, la tentation est forte dans un premier temps de prendre l'image comme pouvant être un auxiliaire des apprentissages de la lecture d'écrits par exemple. Dans ce cas, une grosse partie du travail consiste à faire passer d'une lecture de l'image à sa formalisation plus ou moins grande dans une expression écrite. On verra également l'intérêt de cette traduction sous l'angle méthodologique : décoder, discriminer, formuler, organiser et mettre en forme les informations, retrouver des logiques, des articulations.

On est moins à l'aise pour traiter l'image pour l'image en tant qu'outil d'apprentissage autonome. Sans doute parce que ce genre d'utilisation passe par l'apprentissage de la lecture des images. Or, avec le développement de la communication, apprendre à lire de l'image n'apparaît pas, a priori, moins important dans le développement de la personne que la lecture du monde à travers le langage écrit, mathématique ou technologique.

2.3 L'interactivité collective

2.31 L'interactivité entre apprenants

Nous appelons interactivité collective tout ce qui naît de la confrontation entre l'apprenant et d'autres participants, et pour ce qui nous concerne directement ici, dans un contexte d'utilisation de supports multimédia.

Nous disons qu'une séance pédagogique intégrant le recours à des supports multimédia est traversée de temps de travail individuel, de temps de tutorat et de temps de regroupement. Et ceci doit être vrai quel que soit le mode de fonctionnement. Nous n'envisageons pas pour le moment un mode de fonctionnement pour les apprenants de bas niveau, qui n'aurait pas recours à ces trois types de confrontations. La seule différence est dans le fait qu'il peut y avoir des répartitions différentes dans le temps et l'espace.

L'interactivité collective intervient donc pendant les temps où d'autres apprenants sont présents, ou, plus rarement, lors de la confrontation aux productions d'autres apprenants absents ou à distance.

Qu'elles sont les formes d'interactivité ?

Une première forme d'interactivité peut prendre place sur le mode comparatif : les apprenants sont amenés à comparer les résultats auxquels ils arrivent à partir d'une même activité. On explique des choses (démarche, on fait des efforts de formalisation), on cherche à convaincre (on argumente à propos de sa propre analyse du problème) et ce à partir de ce que la confrontation avec le média a apporté. Le cas échéant, on le prouve en retournant sur le support avec un ou plusieurs autres apprenants.

On peut également transformer une activité individuelle sur un support en une activité collective dans laquelle les apprenants s'échangent des informations à traiter sur le support avec vérification des résultats obtenus.

On peut également organiser le groupe (présent ou éclaté) en ateliers dans lesquels chacun aura une activité complémentaire des autres, à mener sur un support dédié à cette activité. L'utilisation de supports à fort potentiel d'individualisation n'oblige pas obligatoirement l'isolement systématique et la perte du potentiel formatif du groupe pour l'individu. On a constaté qu'une séance dans un site informatique (par exemple) n'a rien de silencieux ni de statique.

2.32 L'interactivité entre les supports

Il n'y a pas que l'interactivité entre les individus. On peut également parler d'interactivité, via l'apprenant, entre les différents supports dans la mesure où ceux-ci peuvent s'articuler au cours d'une même activité. On a parlé plus haut d'inter-compréhension. Celle-ci peut intervenir lors de la mise en relation entre l'apprenant et plusieurs supports simultanément. On peut imaginer des séquences pédagogiques dans lesquelles le matériel d'apprentissage est multimédiatisé d'office et entraîne l'alternance systématique des temps de travail sur les différents médias, les uns dépendant des autres.

On peut par exemple imaginer un exercice sur ordinateur qui fixe le but et permet de structurer peu à peu des recherches simultanées sur des documents imprimés ou audio-visuels avec un va-et-vient permanent pour déboucher sur une production écrite ou imprimée à partir de l'ordinateur. Une expérience de ce genre s'est faite à partir d'échanges d'informations et de production entre un groupe du C.U.E.E.P. et un groupe d'un autre organisme à travers des échanges télématiques et tout ce que cela supposait de manipulations d'autres supports pour la préparation.

Cette façon de travailler n'est pas une innovation directement liée aux technologies nouvelles, mais il est important de constater que, d'une part, celles-ci le permettent et que d'autre part, elles amènent une diversification des activités possibles.

3 Capacités transversales et multimédia

Dans les référentiels de capacités pour la formation de base, on intègre de plus en plus la notion de capacités transversales (pour structurer méthodologiquement l'action). D'autres parleront plus volontiers de développement du raisonnement logique (ou entraînement à l'action logique). D'autres encore parlent d'éducabilité cognitive (maîtrise et développement d'une série d'opérations mentales en vue d'apprendre « à réfléchir »).

L'appel répété à des capacités méthodologiques et le développement de stratégies conscientes qui font partie des objectifs d'une formation ouverte multimédia, placent celle-ci dans le cadre du développement de capacités transversales, non comme contenu spécifique, mais plutôt comme apport permanent et fonctionnel. Tout apprentissage de ce type est dans ce cas systématiquement finalisé.

Parallèlement, certains outils mobilisant un fort potentiel de méthodologie et de logique « appliquée » (par exemple tous les supports détournés de la bureautique, ou d'autres applications professionnelles de l'informatique pour le français et les mathématiques) permettent, de manière transdisciplinaire, de structurer des points forts dans le domaine cognitif.

D'autre part, chaque média a ses propres formes de communication, ou dialogue, ce qui implique de repérer, de comprendre et d'intégrer ces formes et d'en reconstruire la logique avant de pouvoir aller plus loin dans l'exploitation des ressources. Nous ne parlons pas seulement de l'organisation des ressources ou des manipulations d'interfaces, mais aussi de la logique interne à chaque support. Prenons quelques exemples.

Lorsqu'on utilise une fiche pédagogique, il y a dès le départ une notion de repérage dans l'espace (celui de la fiche) dans lequel des indices sont permettre de situer les différents types d'informations nécessaires à l'activité :

— Où est la consigne ?

— Y a-t-il des question et où sont-elles ?

— Où et comment doit-on répondre ?

— Y a-t-il une référence à un éventuel corrigé ?

— Autres questions.

Devant un logiciel on se pose les mêmes questions auxquelles s'ajoutent celles qui dépendent du déroulement et de l'interactivité :

— Pourquoi l'écran a-t-il changé ?

— Comment passer à la suite ?

— Maintenant, qu'est-ce qu'« il » attend que je fasse ?

— Pourquoi ça n'avance plus ? Y a-t-il une aide possible ?

On pourrait prendre d'autres exemples qui montrent que le travail sur différents médias nécessite une adaptation à diverses logiques. Cela reste pour nous du domaine des apprentissages, à partir du moment où on s'efforce de formaliser avec l'apprenant le pourquoi et le comment des actions à mener pour dialoguer avec le support. Les gens sont souvent intéressés à savoir comment « pense » et fonctionne la machine qu'ils ont devant eux, pourquoi de temps en temps elle peut leur paraître bête et entêtée. Une explication au bon moment permet de faire prendre conscience qu'on ne faisait pas les choses selon la seule logique qu'elle connaisse, la sienne, et donc de faire prendre conscience de l'existence possible de plusieurs logiques autour d'une même action.

4 Motivation et multimédia

Nous ne ferons que quelques remarques dans ce domaine qui est souvent mis en avant : l'utilisation d'outils multimédia apparaît comme un moteur de motivation pour les apprenants de faible niveau. Qu'est-ce qu'on avance habituellement comme raisons ?

— les gens se sentent plutôt valorisés de pouvoir manipuler des outils perfectionnés ;

— ils ont accès à des outils dont on parle beaucoup comme étant l'image même de la modernité ;

— ils ont l'impression, pendant les temps de travail individuels, qu'ils sont au centre de la relation pédagogique puisque l'ordinateur « s'occupe d'eux et d'eux seuls » ;

— pour certains plus timides, il y a une certaine intimité qui s'installe et qui les pousse à prendre plus d'initiatives, essayer plus de choses, sans risquer d'incommoder la machine avec leurs éventuelles erreurs.

Au-delà de ces constatations générales, on peut décrire d'autres phénomènes qui ont à voir avec les rapports au savoir et à la formation :

— le phénomène de « miroir » que génère l'interactivité pousse certains à vouloir repousser leurs limites et à s'investir davantage que dans certaines autres activités. On peut parler de développement des exigences envers soi-même par rapport au savoir ;

— la forme de la communication qui est instaurée par le support peut réussir à faire contourner certains blocages qui étaient nés lors des échecs passés, eux-mêmes reliés consciemment ou inconsciemment à une forme (difficultés de s'exprimer à l'oral devant d'autres personnes, panique devant le passage à l'écrit, peur de l'enseignant...) ;

— la multiplicité même des formes d'activités autour d'un même apprentissage peut faire prendre du recul par rapport aux apprentissages eux-mêmes. Découvrir qu'il y a plusieurs façons de faire les choses permet de relativiser les échecs et de lutter contre un certain fatalisme. On [illegible] dans l'idée de « rester actif » en cas d'échec et de chercher une autre façon de faire, une autre solution, ce qui est un grand pas vers l'autonomie.

5 En guise de conclusion à cette partie

Compte tenu du rôle qu'on attend de l'apprenant dans la cogestion des ressources éducatives, des modalités d'évaluation, dans la gestion au jour le jour de ses activités sur les différents médias, on peut faire l'hypothèse qu'au fur et à mesure qu'il joue ce rôle, il développe sa marge d'autonomie et modifie peu à peu son rapport à la formation.

Cela n'est pas seulement vrai pour ceux qui s'engagent dans des fonctionnements hyper individualisés. Cela reste vrai aussi pour des fonctionnements en groupe dans lesquels on s'efforce d'introduire le maximum de moyens et de démarches d'individualisation tels que nous les avons décrits.

Il ne faudrait pas confondre, à terme, individualisation de la formation (ou formation individualisée) avec formation individuelle (dans le sens d'apprendre seul, isolé, avec comme seuls interlocuteurs des machines si perfectionnées soient-elles). Cela nous amène à poser la question suivante :

Peut-on envisager une formation à distance avec des apprenants de faible niveau ?

Certains temps d'individualisation et certaines méthodes de travail préconisées nous amènent naturellement à cette question. D'un travail individuel en centre de ressources à un travail individuel à domicile ou sur le lieu de travail, quelles sont les différences ?

D'abord il faut savoir que certains apprenants emportent à l'occasion des documents chez eux, sur lesquels ils veulent travailler seuls ou avec des proches. Ces « devoirs à la maison » faits spontanément ou demandés par le formateur ne sont-ils pas les prémices de temps de formation à distance ?

Les obstacles que l'on soulève dès qu'on parle de formation à distance pour des apprenants de faible niveau sont les suivants :

— ils ne sont pas assez autonomes dans leurs apprentissages ;

— ils ne peuvent pas travailler seuls, sans l'apport d'un groupe et un encadrement pour soutenir leur motivation et parer au découragement ;

— leur milieu fait parfois obstacle à la formation sur le plan psychologique (mise en doute de la validité de ce retour « à l'école » pour un adulte), ou matériel (pouvoir trouver un espace d'isolement, un lieu et du temps pour travailler) ;

— le problème matériel posé par les ressources éducatives en fonction des supports utilisés : coût du matériel, ou quand il existe, concurrence entre la formation et les loisirs du reste de la famille.

Tout ce qui a été dit jusqu'ici permet de répondre en partie à la question, si on continue de se placer dans une optique de complémentarité et de liberté de choix.

On peut concevoir, après un certain temps de fonctionnement en centre selon les stratégies décrites plus haut, la décentralisation de certains temps individuels de formation si on peut leur permettre d'exister ailleurs. Les conditions sont :

— que cela relève d'un choix libre et révocable de l'apprenant qui seul, sait comment il pourra travailler en dehors du centre ;

— qu'il puisse avoir accès à tout moment au centre et à ses ressources dès que les conditions extérieures l'imposent ;

— qu'il ait un groupe de référence stable avec lequel il communique régulièrement pour éviter l'isolement (formateurs, autres apprenants) ;

— qu'il puisse disposer du matériel nécessaire aux activités sans que cela entraîne des difficultés d'organisation ou financières insurmontables (voire un système de mise à disposition de matériel le cas échéant comme il est d'ores et déjà prévu pour des formations à distance d'un niveau supérieur). Imaginez un ton hautement polémique pour cette dernière phrase ! ! !

On pourra donc parler de certains moments de formation à distance articulés avec les temps en centre.

Il est difficile d'aller plus loin pour le moment faute d'expérimentations concrètes, mais il ne faut pas rejeter l'idée trop vite ni trop loin, car ce pourrait être un début de solution pour les gens qui ont moins de disponibilités à heures fixes ou des difficultés pour se déplacer.

Dans la même collection :

ALPHA 78 (épuisé)
ALPHA 80 (épuisé)
ALPHA 82 (épuisé)
ALPHA 84
ALPHA 86
ALPHA 88

Hors collection, au ministère de l'Éducation :

Jean-Paul Hautecoeur, *Analphabétisme et alphabétisation au Québec*, 1978. (épuisé)

Saint N.-A. Rive, *Alphabétiser en créole*, 1981. (épuisé)

Sous la direction de Jean-Paul Hautecoeur, *Pratiques d'alphabétisation*, 1982. (épuisé)

Sous la direction de Jean-Paul Hautecoeur, *Expérimentations du traitement de texte en alphabétisation*, 1989.

Chez d'autres éditeurs :

Jean-Paul Hautecoeur, *Anonymus Autoportraits*, Éditions Saint-Martin, Montréal, 1984.

Sous la direction de Jean-Paul Hautecoeur, *Introduction aux pratiques et politiques d'alphabétisation*, Édition André Dugas, Université du Québec à Montréal, 1987.

Sous la direction de Jean-Paul Hautecoeur, *Stratégies d'alphabétisation*, Édition André Dugas, Université du Québec à Montréal, 1990.

(On peut commander ces deux derniers ouvrages à André Dugas, UQAM, Département de Linguistique, C.P. 8888, succursale « A », Montréal, QC H3C 3P8)

Pour commander (sans frais) les ouvrages de la collection *ALPHA*, s'adresser à :

la Direction régionale du ministère de l'Éducation de votre région si vous résidez au Québec

Si vous résidez hors du Québec

Solange Cyr
Ministère de l'Éducation
Direction des communications, Centre de documentation
1035, rue De La Chevrotière
Québec, QC G1R 5A5

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

9091-3263
28-2453

FIN